



ARTIGO



Mujeres en la historia: un análisis interseccional de un libro de texto de inglés

Caroline Trevisan, *Universidad de la República*

Resumo. Este artigo discute os resultados da análise de uma unidade didática do segundo volume de uma série de livros didáticos de inglês como língua estrangeira, #livingUruguay, produzida e distribuída no Uruguai. A unidade selecionada, intitulada *History Makers*, apresenta personagens históricos e suas contribuições à humanidade. O principal objetivo do trabalho é analisar quem se representa e como se avalia sua participação para a construção da história em duas seções desta unidade didática. O estudo emprega como principal concepção teórica a noção de interseccionalidade, a fim de discutir como o tratamento da temática potencializa ou limita uma aproximação intercultural crítica. Os procedimentos metodológicos compreendem duas principais etapas. Em primeiro lugar, se analisam como os recursos escritos e visuais utilizados no livro constroem discursivamente o envolvimento com a audiência a partir do sistema de avaliatividade. Num segundo momento, se exploram as demandas das perguntas das atividades didáticas associadas a esses recursos. Através do estudo foi possível verificar que o livro didático avança em certas questões, sobretudo no protagonismo histórico feminino. Porém, a partir de uma abordagem interseccional, nota-se um tratamento menos aprofundado na atuação de mulheres negras, o que pode contribuir à invisibilidade desse grupo social.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos. Inglês língua estrangeira. Mulheres na história. Interculturalidade crítica.



Introducción

Los diversos artefactos semióticos presentes en las aulas de lengua extranjera (LE), además de construir posibilidades para la enseñanza de la lengua, vehiculizan determinadas perspectivas ideológicas (GRAY, 2000; BORI, 2018). En el caso de los libros de texto (LT), su contenido encarna elementos socioculturales (RISAGER, 2018) que, debido al estatus de autoridad de este material, son considerados legítimos (APPLE, 1985; DENDRINOS, 1992). En este sentido, construyen y promocionan ciertas miradas sobre la realidad. Pese a los avances tecnológicos en los recursos para la enseñanza, los LT siguen presentándose como las principales herramientas pedagógicas en el aula de LE (CANALE, 2016), por lo cual resulta fundamental estudiar qué visiones de mundo proyectan y sus potenciales repercusiones en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En función de estas inquietudes, diversos trabajos han analizado las representaciones de género en libros de texto (GRAY, 2013; CANALE y FURTADO, 2021; SONG y XIONG, 2022). En particular, una de las temáticas analizadas respecta a la intersección de género con cuestiones raciales. En estos casos, uno de los enfoques de análisis atañe a las representaciones de las mujeres negras en estos materiales (SANTOS, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2023).

En 2021, en Uruguay, se publica el segundo volumen de la serie de LT de inglés como lengua extranjera (ILE) #livingUruguay, elaborada y publicada por la Dirección de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del país. Los libros de texto que componen la serie están publicados en formato digital y disponibles para la descarga gratuita en la página de Políticas Lingüísticas. La unidad didáctica titulada *History Makers* (Creadores de historia), incluida en el volumen 2 de la serie, presenta personajes históricos reconocidos globalmente.

El principal propósito de este estudio es analizar qué mujeres se incluyen y cómo se valoran sus participaciones/impactos sociales en la unidad antes descrita, con vistas a debatir posibilidades a un acercamiento pedagógico crítico e intercultural en la enseñanza de lengua. De este modo, se plantean las siguientes preguntas de análisis: (1) ¿qué mujeres se incluyen en los libros de texto? (2) ¿cómo se valora su participación en la historia mediante los recursos verbales escritos y las imágenes empleadas para su representación? (3) ¿en qué medida las



actividades didácticas asociadas a esta representación contribuyen al desarrollo de un acercamiento intercultural crítico a la temática?

Para responder a estos cuestionamientos, se realiza un análisis cualitativo que implica dos principales etapas. En un primer momento, se analiza cómo se valora/evalúa la participación de estas mujeres a nivel representacional en las secciones: *Fighting racism* (Luchando contra el racismo) y *Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia). Como principales herramientas de análisis, se emplean algunas categorías del sistema de valoración (Martin y White, 2005). En una segunda etapa, se analiza en qué medida las consignas incluidas en la sección fomentan u obstaculizan un acercamiento intercultural crítico a dichas representaciones. La combinación del análisis de la representación con el estudio de las actividades didácticas posibilita examinar no solamente el tratamiento dado a la participación de las mujeres en la historia, sino comprender cómo se interpela a los estudiantes a reflexionar sobre esta temática.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la primera sección se discute el rol de los libros de texto en la promoción de un abordaje crítico de enseñanza-aprendizaje con relación a la categoría género. En la segunda sección, se presentan los debates vinculados al concepto de interseccionalidad en perspectiva con la categoría género asociado a antecedentes de estudios realizados con libros de texto de diversas asignaturas. La cuarta sección ofrece una descripción de los procedimientos metodológicos y las herramientas analíticas empleadas. Luego, se exhiben los resultados y su análisis (divididos en dos secciones). La sección final retoma algunos de los principales puntos del artículo y realiza una reflexión acerca del estudio realizado. Se espera que este trabajo aporte en las discusiones en torno a la elaboración de materiales didácticos más equitativos, que logren dar visibilidad a diversos grupos sociales y, en este caso particular, a las mujeres negras.

Libros de texto, estudios de género y acercamiento intercultural crítico

En los libros de texto de LE están presentes actividades didácticas que apoyan en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una determinada lengua. En el desarrollo de estas actividades, es común que se reproduzcan situaciones o eventos sociales de la realidad para abordar la LE en cuestión. En este sentido, su elaboración presupone la



incorporación de un recorte de la realidad (RISAGER, 2018), el cual proyecta un determinado posicionamiento sobre los procesos socioculturales que se deciden incluir/excluir. Si consideramos cuestiones de género, por ejemplo, los elementos presentes en el diseño de estos materiales pueden construir concepciones en torno a los roles de los individuos en la sociedad.

El estudio de Gray (2013), quien ha analizado diez libros de texto de inglés como lengua extranjera (ILE), demuestra cómo dichos materiales privilegian la inclusión de performances identitarias hegemónicas y comprueba que la incorporación de personas LGBTQI+ es prácticamente nula. A esta discusión se suma el reciente trabajo de Song y Xiong (2022), en que se realiza un estudio de dos series de LT de ILE con relación a los roles desempeñados por hombres y mujeres. Los autores concluyen que la representación es desproporcional, es decir, hay una mayor presencia de hombres y, cuando se presentan mujeres, son expuestas en un rol secundario (en situaciones de trabajos auxiliares).

Estos dos trabajos enfatizan la construcción de representaciones que refuerzan la exclusión social de ciertos grupos sociales. Sin embargo, el estudio de Canalé y Furtado (2021) evidencia cómo estas concepciones pueden ser contestadas en el aula. En su estudio, los autores exploran una situación durante una clase de ILE. Durante el desarrollo de una actividad didáctica, algunas estudiantes desafían la representación de género con relación a qué lugares las mujeres pueden ocupar en el campo de la música. Por ello, si bien los LT pueden abarcar representaciones hegemónicas que sostienen ciertas dinámicas excluyentes, las actividades didácticas y las prácticas en aula pueden fomentar reflexiones críticas sobre las temáticas abordadas.

En este contexto, el abordaje intercultural, en la enseñanza de LE, se plantea con el fin de que los estudiantes reflexionen de modo crítico sobre las perspectivas presentes en los diversos procesos socioculturales trabajados en la clase de LE (KRAMSCH, 1995; BYRAM, 1997; RISAGER, 2007). En este acercamiento pedagógico, el estudiante es invitado a relativizar su visión de mundo a través de una práctica de enseñanza-aprendizaje que busca descentralizar sus perspectivas. Sin embargo, es necesario discutir qué concepciones de interculturalidad se conciben en este trabajo.



En América Latina el concepto de interculturalidad surge por las demandas de los pueblos originarios, quienes reclaman derechos y leyes educativas que posibiliten atender a la necesidad de un mayor reconocimiento de sus culturas (TUBINO, 2004; ZÁRATE PÉREZ, 2015). En este marco, Zárate Pérez (2015) arguye que gran parte de los programas estatales para la educación se dirigen exclusivamente a las comunidades nativas, con el fin de proponer su asimilación a la cultura occidental moderna. Esto se debe al hecho de que su fundamentación se estructura a partir de una concepción funcional del término interculturalidad.

Por lo dicho, este estudio emplea una perspectiva crítica del abordaje intercultural, propuesta desde los estudios decoloniales (WALSH, 2010; CANDAU, 2020). Estos estudios buscan contribuir a un proyecto de educación que abarque las complejidades culturales propias del contexto latinoamericano. Por esta razón, la interculturalidad crítica se contrarresta a la interculturalidad funcional, debido a que esta última desconsidera la posibilidad de cuestionar las desigualdades sociales y las asimétricas relaciones de poder que se (re)producen en el marco del sistema económico predominante (TUBINO, 2004; CANDAU, 2013).

La interculturalidad crítica tiene como principal objetivo el desarrollo de una educación que permita a los sujetos pensar en otras formas de ser y estar en el mundo (WALSH, 2010; CANDAU, 2020). Además, busca generar una conciencia acerca de los procesos socioculturales con el intuito de romper con determinados patrones de poder –asociados principalmente a una lógica colonial eurocentrada (FLEURI, 2017). Por lo tanto, esta forma de entender la interculturalidad plantea que la educación debería orientarse en procedimientos de aprendizaje que develan las relaciones asimétricas de poder establecidas mediante procesos de colonización.

Desde este punto de vista, otro aspecto discutido por Candau (2020) corresponde con la importancia de reconocer a todos los individuos como actores sociales constructores de saberes. Dentro de la categoría género, una de las preocupaciones que emerge es el hecho de que en el aula comúnmente se refuerzan relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. En particular, algunos trabajos problematizan la exclusión de las mujeres negras en los libros de texto de algunas materias.



Por ejemplo, Oliveira *et al.* (2023) analizan la representación de mujeres negras en seis libros de textos brasileños, destinados al público de estudiantes de la enseñanza media del área Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías. A través de un análisis de contenido, este estudio revela una escasa presencia de mujeres negras en comparación con mujeres blancas. El estudio de Santos (2015), que analiza discursivamente libros de texto de portugués como lengua materna utilizados en la enseñanza fundamental de Brasil, presenta resultados similares. Además de poner de relieve la baja representación de mujeres negras en estos libros, la autora problematiza la falta de recursos para abordar cuestiones raciales de forma general en estas colecciones didácticas (SANTOS, 2015). A los efectos de profundizar la discusión, la siguiente sección presenta el marco teórico que articula cuestiones de género y raza.

Género y raza: la perspectiva interseccional y sus (potenciales) incidencias en la educación

El concepto de interseccionalidad, acuñado por Crenshaw (1989), nos permite construir un abordaje analítico que considera cómo las categorías sociales –y las concepciones acerca de ellas– se articulan en la constitución identitaria de las personas (COLLINS y BIRGE, 2020 [2016]). Esta mirada interseccional expande las posibilidades de elaboración de preguntas investigativas cuyas respuestas contribuyen a la comprensión de cómo los distintos marcadores sociales operan de forma a marginalizar socioculturalmente a determinados grupos sociales (CRENSHAW, 1991). Dicha discusión se plantea desde el afrofeminismo, en que se vinculan cuestiones de género a raza y clase social.

A partir de esta perspectiva, Akotirene (2019) defiende que las mujeres negras, al tener sus identidades ubicadas en *avenidas identitarias*, están sujetas a encarar desafíos y desempeñar ciertos roles sociales específicos. Lugones (2008; 2010) avanza la discusión hacia la concepción de género e indaga que este concepto se enmarca en un patrón capitalista responsable de la promoción de un dualismo homogeneizador y cristalizador de las categorías hombre/mujer.

La última autora mencionada recuerda cómo sujetos afrodescendientes e indígenas han sido subalternizados durante el periodo de colonización pues, de acuerdo con la noción eurocéntrica de género, no eran considerados “hombres” y “mujeres”. Esta visión culminó en violentas actitudes hacia esos pueblos, bajo la justificativa de



una “misión civilizatoria” e “cristianizadora” (LUGONES, 2010). En este sentido, hasta los días de hoy, el entendimiento de qué es ser hombre y mujer –y el binarismo que sostiene esta concepción– inciden en la construcción de las (inter)subjetividades, limitándolas.

Por otro lado, el atroz procedimiento de dominación oriundo de un régimen esclavista ha hecho con que las mujeres negras sean víctimas de distintos mecanismos de invisibilización, por ejemplo, a través de múltiples narrativas que construyen un imaginario cultural que fomenta su desvalorización (CRENSHAW, 1991). En esta misma línea, los documentos oficiales sobre la educación en Uruguay reconocen los mecanismos de exclusión e interpelan a educadores y comunidad a (re)pensar la producción de dinámicas educacionales que operen como estrategias de resistencia a los procesos de marginalización.

La ley n°19122, que respecta la “Fijación de disposiciones con el fin de favorecer la participación en las áreas educativa y laboral, de los afrodescendientes” (URUGUAY, 2013, p. 499), cuenta con un artículo asociado a cuestiones educativas. Según el artículo 8 de esta ley:

Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva. (URUGUAY, 2013, p. 499)

Otra estrategia llevada a cabo en el contexto uruguayo para fomentar el enfrentamiento al racismo en el ámbito educativo es el desarrollo de la *Guía Didáctica: Educación y Afrodescendencia* (ANEP-MIDES-INMUJERES, 2016). La guía discute los procesos sociohistóricos que han generado el racismo y la discriminación contra afrouruguayos e incluye propuestas de actividades didácticas, las cuales buscan promover un reconocimiento de la contribución de afrodescendientes en la constitución de la identidad del país. Este documento dispone de una sección en que se problematizan los estereotipos que recaen sobre las mujeres negras y articula cuestiones de género y raza (ANEP- MIDES – INMUJERES, 2016).

Tanto en la guía como en la ley se evidencian a nivel político nacional el interés en la construcción de nuevas estrategias educativas, y ampliación de las existentes, que confronten los mecanismos de prejuicio



hacia la población afrouruguaya y promoció afirmaciones positivas hacia esos grupos. Uno de los mecanismos corresponde con la inclusión de representaciones que demuestran el rol de los afrodescendientes en la construcción de la historia del país (ANEP- MIDES – INMUJERES, 2016).

Si relacionamos esta discusión a los planteamientos del abordaje intercultural crítico, se entiende que la práctica de enseñanza-aprendizaje debe promocionar momentos de discusión que abarquen las exclusiones enfrentadas por ciertos miembros de la sociedad. En el caso específico de las secciones del libro *#livingUruguay 2 Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia) y *Fighting racism* (Luchando contra el racismo), cabe preguntar en qué medida los recursos verbales y visuales incluidos construyen u obstaculizan discusiones críticas sobre la temática y, como principal foco, la representación del rol de las mujeres. En la siguiente sección, se contextualiza el material estudiado, la metodología y las herramientas de análisis.

Procedimientos metodológicos y herramientas de análisis

La serie de libros de texto de ILE *#livingUruguay* ha sido producida y publicada por la Dirección de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación (ANEP) de Uruguay. Esta serie está compuesta de seis libros de texto cuyo uso se distribuye en los seis años del liceo. Por esta razón, los estudiantes que los utilizan tienen entre 13 y 17 años. Es importante mencionar que, a pesar de que su producción/distribución parte de una autoridad en la enseñanza de lenguas pública del país, su uso no es obligatorio y exclusivo, por lo cual puede o no ser empleado por los docentes y en concomitancia con otros materiales. Además, como está disponible para descarga gratuita en la página de Políticas Lingüísticas¹, también puede extenderse a otros contextos de enseñanza, como los colegios privados.

Este análisis se refiere a dos secciones de la unidad didáctica del libro de texto *#livingUruguay 2* (ANEP, 2021), *History Makers* (Creadores de historia). Las secciones se denominan *Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia) y *Fighting racism*

¹ Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones?page=1>



(Luchando contra el racismo). Ambas incluyen la biografía de algunas mujeres que han contribuido a la conformación de la sociedad uruguaya. Como forma de comprender cómo se valora/evalúa la actuación de estas mujeres, se lleva a cabo un procedimiento metodológico que consistió en dos principales etapas.

En la primera, se emplea el sistema de valoración (Martin y White, 2005) para el análisis de los recursos semióticos verbales (textos escritos) y visuales (figuras, fotografías, etc.). Este sistema, propuesto por Martin y White (2005) y adaptado al español por Oteíza y Pinuer (2016; 2019), se constituye como una estrategia de análisis que permite identificar de qué modo los interlocutores se posicionan ideológicamente, valorando/ evaluando actitudes y procesos/eventos sociales en una determinada instancia comunicativa. Este instrumento analítico se orienta en concepciones de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (HALLIDAY y MATTHIESSEN, 2014 [1985]), acercamiento teórico que comprende los elementos lingüísticos en tanto recursos disponibles a los hablantes para la construcción de significados en el mundo (MARTIN y WHITE, 2005).

Martin y White (2005) proponen un rol de categorías para la identificación de los procesos discursivos concernientes a la valoración. Para cumplir con los objetivos propuestos, este estudio se enfoca en la categoría denominada *actitudes*, correspondiente con la valoración de personas (*juicio*) y de objetos, procesos y fenómenos (*apreciación*). Esta elección se debe a que, mediante estas subcategorías, es posible identificar cómo el libro de texto proyecta el involucramiento de la audiencia con las personas y los procesos socioculturales representados en el material.

Las *actitudes* están categorizadas en diversos matices, algunos más positivos y otros más negativos. Con relación a las actitudes que respetan a personas, es decir, *juicio*, hay dos principales subcategorías: *estima social*, que responde a cómo los individuos son criticados o admirados socialmente, y la *sanción social*, que aprueba o condena socialmente a las personas (OTEÍZA y PINUER, 2019). Los agrupamientos de subcategorías relacionados a la *apreciación* de objetos o procesos han sido adaptados por Oteíza y Pinuer (2019) de Martin y Rose (2005) e indican: *poder*, *conflictividad*, *impacto* o *integridad*, los cuales serán profundizados en la etapa de discusión de los análisis.



Oteiza y Pinuer (2016; 2019) también proponen herramientas para explorar cómo se construye la valoración intermodalmente, es decir, en la orquestación de recursos semióticos visuales (figuras, fotografías, etc.) con recursos verbales (textos escritos). Los autores utilizan de forma articulada las herramientas de análisis presentes en Kress y van Leeuwen (2021 [1996]) y en Painter *et al.* (2013). Dicha mirada es incorporada a este trabajo, ya que las secciones analizadas contienen recursos visuales y verbales, y se entiende que ambos contribuyen a la producción de sentidos/significados.

La segunda etapa consistió en el análisis de las consignas relacionadas con las representaciones analizadas, con vistas a comprender qué acercamiento al contenido plantean a la audiencia (estudiantes). Para esto, se utilizan las categorías de preguntas de comprensión lectora desarrolladas en los estudios de Marcuschi (2008) y Zárate Pérez (2015). Los autores han propuesto un inventario de clasificaciones para las consignas de comprensión lectora, en este sentido, además de adaptarlas al corpus de este estudio, se realiza una articulación de su demanda con los constructos teóricos de la interculturalidad crítica (Trevisan, 2024). En las siguientes secciones se discuten los resultados, siguiendo el orden de las etapas de análisis.

Mujeres uruguayas en la historia: análisis de la valoración intermodal

En esta sección se presentan y se discuten los resultados vinculados al análisis de la valoración de las contribuciones de las mujeres incluidas en las dos secciones analizadas. Debido a cuestiones de derechos de autoría, las imágenes no se incorporan al manuscrito y en las notas al pie se ofrecerán enlaces para visualizarlas en su local de publicación original.

La sección *Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia) inaugura con uno de los personajes² del libro de texto presentando y aplaudiendo a la uruguaya Paulina Luisi. Esta construcción desde el modo visual puede ser interpretada como una *actitud positiva de juicio* hacia ella y/o sus contribuciones (PAINTER *et al.*, 2013). A la izquierda de la página se exhibe una fotografía en blanco

² El libro posee personajes diseñados exclusivamente para el material.



y negro de Paulina Luisi³. Según Kress y van Leeuwen (2021 [1996]), la imagen provoca un determinado involucramiento del espectador en función de cómo se retrata a una persona. En este caso, se presenta un retrato de Paulina Luisi con una sonrisa y una mirada (horizontal) directa al espectador, elementos que demandan interacción e involucramiento.

El texto escrito, asociado a esta fotografía, se constituye de una breve biografía de Paulina Luisi. En el fragmento textual se emplean diversos recursos lingüísticos para valorar sus actitudes y logros. En total, se contabilizaron catorce recursos que indican *valoración de juicio* hacia ella, algunas de modo *explícito* (evocada) y otras de modo *implícito* (inscrita) (OTEÍZA y PINUER, 2019). Entre estos recursos, trece son *actitudes de juicio positivas de estima social*, como se observa, entre otros, en los siguientes términos: “*honoring*”, “*her hard work*”, “*leader*”, “*very intelligent*” (honrando; su arduo trabajo; líder; muy inteligente) (#livingUruguay 2, ANEP, 2021, p. 143).

Las actitudes de juicio positivas de estima social están asociadas a cómo el libro de texto construye un discurso de admiración social hacia Paulina Luisi. De ese modo, por medio del texto escrito, sus contribuciones a la conformación de la sociedad e historia uruguayas se valoran mayoritariamente como positivas, especialmente en su aporte a los avances relacionados con los derechos de las mujeres. Este análisis indica que la articulación entre los recursos visuales y los recursos verbales refuerzan un significado de actitud positiva, en que se destacan sus contribuciones sociales e involucran positivamente a la audiencia.

La subsección siguiente, denominada *Chris Namús*, presenta la historia de la boxeadora Chris Namús. Esta subsección inicia con la alusión a una entrevista que un personaje del libro de texto, Lua, realizará con la atleta. Dicha entrevista es parte de una consigna cuyo objetivo es introducir el vocabulario relacionado al boxeo. Si bien el análisis de esta consigna se encuentra en el siguiente apartado del artículo, en esta sección se analizan las imágenes presentes en la actividad.

Las imágenes representan fragmentos de partes del cuerpo y objetos vinculados al boxeo, sin embargo, hay dos imágenes que presentan cuerpos completos y, en este caso, se tratan de cuerpos de

³ La imagen utilizada en el libro de texto es una fotografía disponible al principio de la siguiente página: <https://mas-historia.blogspot.com/2018/08/paulina-luisi.html>



hombres blancos. La persona representada en una de estas imágenes (fotografía) es un hombre blanco que no establece una mirada directa con la audiencia del libro de texto⁴. Hay un haz de luz sobre él y su mirada se dirige hacia arriba. De esta manera, se establece un vínculo con el espectador por medio de un *ángulo vertical*: desde abajo hacia arriba. De acuerdo con van Leeuwen: “Mirar a alguien hacia arriba significa que esa persona tiene poder simbólico sobre el espectador, ya sea como autoridad, modelo a seguir o algo más” (2008, p. 139, traducción nuestra)⁵. En este sentido, se construye mediante esta fotografía una representación de poder asociada a la actuación masculina en este deporte. Otra de las imágenes presenta a dos hombres luchando mientras otro los observa (parece actuar como entrenador)⁶. Ese tipo de imagen vincula al espectador como un *observador* de este proceso, es decir, no establece un vínculo directo.

Adelante, en la misma subsección del libro y asociada a otra consigna, se representa a Chris Namús de una forma semejante, en distintas situaciones de actuación en el boxeo. Como en la primera imagen descrita anteriormente (del hombre), la atleta es representada en una situación de poder: mientras muestra sus músculos, el espectador ve la imagen sin interactuar con su mirada⁷. Sin embargo, ella sonríe, lo que como discutido anteriormente –en el caso de la representación de Paulina Luisi– genera un involucramiento positivo con la audiencia. Esta y otras fotografías de Chris Namús se trabajan en una consigna, en la cual los estudiantes deben relacionar las situaciones visuales representadas con su descripción verbal. El análisis de esta consigna, como en los demás casos, se presenta en el siguiente apartado.

A partir de los análisis realizados en esta sección, se podría afirmar que la inclusión de temáticas como la participación de mujeres uruguayas en la historia y en ciertas esferas sociales presenta un cierto avance en este material. Sin embargo, en la misma unidad, las representaciones de mujeres no-blancas aparecen solamente en la sección *Fighting racism* (Luchando contra el racismo) (#linvingUruguay 2, ANEP, 2021), y no en la sección analizada. Cabe destacar que esta sección antecede la sección *Uruguayan womans in history* (Mujeres uruguayas en la historia).

⁴ Imagen disponible en: <https://www.1zoom.me/es/wallpaper/572319/z2137.6/>

⁵ Original: “To look up at someone signifies that the someone has symbolic power over the viewer, whether as an authority, a role model, or something else”.

⁶ Imagen disponible en: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nyc-boxing-coach-tribeca.jpg>

⁷ Imagen disponible en la red social de la boxeadora: <https://www.facebook.com/chrisnamusoficial/>



Entre otros personajes históricos que han luchado contra el racismo, se presenta Rosa Parks, activista afroamericana que impulsó los movimientos antisegregacionistas⁸. Sus informaciones se introducen en una actividad didáctica que adapta la dinámica del juego tres en línea. Una de las casillas incluye la pregunta: *Who was Rosa Parks?* (¿Quién fue Rosa Parks?). Los estudiantes pueden encontrar las respuestas en la página siguiente, presentadas como breves notas de una página de un diario. En una de estas notas está la imagen de Rosa Parks (antes mencionada), a la cual le sigue un pequeño texto escrito. En este fragmento, se describe brevemente el conocido acto realizado por ella como protesta (ocupar un asiento de ómnibus reservado para personas blancas). En esta descripción del hecho está presente un elemento lingüístico que valora positivamente su actitud: *her bravery* (su valentía). No obstante, la historia de Rosa Parks no es profundizada como la de otras mujeres en esa unidad, limitando posibilidades de reflexiones acerca de su contribución a la sociedad.

En la misma actividad didáctica (adaptación del juego tres en línea), una interpretación semejante se desarrolla con la representación de Rita Ribeiro, afrodescendiente y primera mujer a votar en Sudamérica. La segunda parte de la actividad, correspondiente con la respuesta a la pregunta: *Where did women vote for the first time in Uruguay?* (¿Dónde votaron por primera vez las mujeres en Uruguay?), incluye un breve texto que describe quien fue Rita Ribeiro, mencionando algunos de sus atributos (nacionalidad, edad, descendencia, etc.). La imagen que acompaña este texto exhibe el monumento construido⁹ en celebración al evento, el cual tampoco trae su nombre escrito y promueve un menor involucramiento con la audiencia.

En este sentido, si bien la sección presenta la problemática social del racismo, no ahonda en las contribuciones de mujeres negras en la construcción de la sociedad uruguaya. Esto se observa en la reducida inclusión de elementos valorativos hacia sus actitudes con relación a la historia de las mujeres blancas. De esta manera, el análisis evidencia que, si bien se observa la inclusión de representaciones de mujeres asociadas a las transformaciones sociales y una valoración positiva de sus aportes, la unidad opaca otros aspectos importantes asociados a las

⁸ Imagen disponible en: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Rosaparks.jpg>

⁹ Imagen disponible en:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/0d/Placa_conmemorativa_de_la_primera_vez_que_vot%C3%B3_una_mujer_en_Sudam%C3%A9rica._.jpg/800px-Placa_conmemorativa_de_la_primera_vez_que_vot%C3%B3_una_mujer_en_Sudam%C3%A9rica._.jpg



luchas feministas desde un sentido colectivo y, en especial, el rol de las mujeres negras en la historia del país.

Para analizar si la unidad demanda explícitamente a los estudiantes acercamientos reflexivos que puedan contribuir al desarrollo de un enfoque intercultural crítico, es necesario explorar cómo se plantean las consignas asociadas a las diversas actividades didácticas (Trevisan, 2024). Los resultados concernientes a esta etapa del estudio se presentan en el siguiente apartado.

La articulación de las representaciones a través de las consignas: posibilidades de acercamiento crítico

En esta sección se discuten los análisis realizados sobre las consignas incorporadas a las actividades didácticas de las dos secciones en cuestión. A partir del rol de categorías de consignas de comprensión lectora que plantean Marcuschi (2008) y Zárata Pérez (2015), articulado con los planteamientos que sostienen el abordaje intercultural crítico, se explora de qué forma de trabajo con las representaciones incluidas demandan las consignas.

En el caso de la subsección que presenta el texto sobre Paulina Luisi, se plantean tres consignas que se ocupan de la comprensión lectora. Las tres consignas son de tipo *inferenciales* (MARCUSCHI, 2008), pues implican que el estudiante encuentre datos fornecidos en los textos verbales escritos y los transforme para construir el significado solicitado por la consigna. Al contrario de consignas *objetivas*, las *inferenciales* exigen que el estudiante realice una lectura interpretativa del texto que lo llevará a la respuesta (MARCUSCHI, 2008), como la observada en el ejemplo a continuación:

(1) “*After reading, why was Paulina Luisi famous?*” (Después de la lectura, ¿por qué Paulina Luisi fue famosa? (ANEP, 2021, p. 144).

Luego, otra consigna de la subsección invita que el estudiante se imagine en otro tiempo y espacio, en que Paulina aún estuviera viva, y le haga preguntas. Las respuestas deben ser elaboradas junto a un compañero de clase.

(2) “*Imagine you can travel in time, what questions would you ask her? Think with a partner*”. (Imagina que pudieras viajar en el



tiempo, ¿qué preguntas le harías a ella? Piénsalo con un compañero) (ANEP, 2021, p. 144)

Esta consigna se clasifica como *intersubjetiva* (Trevisan, 2024) y puede auxiliar en el desarrollo de la interculturalidad crítica por dos principales razones. Por un lado, está el hecho de que el alumno debe posicionarse en otro marco sociohistórico para elaborar preguntas que le haría a Paulina Luisi. Por otra parte, implica que el estudiante discuta y formule las preguntas con otro compañero de clase, lo que demanda una actividad de negociación y relativización (BYRAM, 1997) de su planteo.

La consigna (3), que cierra la subsección, podría potencialmente ahondar en debates y reflexiones críticas y se categoriza como de *profundización discursiva* (Trevisan, 2024).

(3) *Paulina changed the history of our country by fighting for an essential right for Uruguayan women. Find information about another female activist who made important contributions to history. Complete the graphic organizer.* (Paulina cambió la historia de nuestro país al luchar por un derecho esencial de las mujeres uruguayas. Encuentra información sobre otra activista femenina que hizo importantes aportes a la historia. Completa el organizador gráfico) (ANEP, 2021, p. 144).

Esta consigna abarca dos actitudes relacionadas a procesos valorativos, elaborados por los autores del libro. El primero respecta el derecho al voto femenino, descrito como *an essential right* (un derecho esencial). En esta descripción se construye una valoración positiva de apreciación de impacto o integridad, legitimándolo socialmente de modo explícito (MARTIN y WHITE, 2005; OTEÍZA y PINUER, 2019). La segunda actitud se encuentra en la parte de la consigna que demanda al estudiante una investigación acerca de otra mujer que él considere que haya contribuido a la historia. La valoración, en esta etapa, se produciría en el momento que el estudiante realice dicha actividad, o sea, en la interacción y negociación con el libro de texto.

En la primera consigna, presentada en la subsección dedicada a Chris Namús, los estudiantes deben relacionar imágenes de elementos del boxeo (analizadas en la sección anterior) con su definición. En este caso, se trata de una consigna *objetiva*, ya que la relación se establece de forma directa y mecánica. En adelante, hay una consigna que demanda la valoración de los estudiantes sobre los desafíos que las mujeres enfrentan al acceder a determinadas esferas sociales. Las posibles



alternativas de respuestas a esta consigna son ofrecidas después de que los estudiantes hayan mirado el tráiler de la película *Girlfight*. El Cuadro 1 presenta estas opciones.

(4) *These are some comments taken from the trailer; do you think that they are positive or negative? Match them to their corresponding meaning* (Estos son algunos comentarios extraídos del tráiler, ¿crees que son positivos o negativos? Relaciónalos con su significado correspondiente) (ANEP, 2021, p.146).

You are worthless (No vales nada)	You will succeed (Tendrás éxito)
You are nothing but trouble (No eres más que un problema)	You have no value (No tienes ningún valor)
You will prove them wrong (Les demostrarás que están equivocados)	You only bring problems (Solo traes problemas).

Cuadro 1 – Asociaciones de consigna. Adaptado de: ANEP, 2021, p. 146

Además de relacionar los significados producidos por los comentarios a nivel de significado (consigna clasificada como *relacional*), los estudiantes son invitados a valorarlos como positivos o negativos. De esa manera, nuevamente se propone una demanda por la evaluación de ciertas actitudes, en este caso, hacia el personaje principal de la película *Girlfight*.

Cuando el libro presenta la trayectoria de Chris Namús también aborda los desafíos enfrentados por ella en su carrera como boxeadora. Por ello, los alumnos son interpelados (explícitamente) a realizar una discusión acerca de las problemáticas que las mujeres enfrentan en algunas situaciones, por medio de las consignas:

(5) *Is it common for talented people (sportspeople, singers, musicians) to receive comments like that at the beginning of their careers? Can you mention some examples of famous people that had difficulties at the beginning? Search in the Internet to answer these questions.* (¿Es habitual que personas con talento (deportistas, cantantes, músicos) reciban comentarios de este tipo al principio de sus carreras? ¿Puedes mencionar algunos ejemplos de personajes famosos que tuvieron dificultades al principio? Busca en Internet para responder a estas preguntas) (ANEP, 2021, p. 146).



(6) “*Why do you think a woman would like to become a boxer?*” (¿Por qué crees que a una mujer le gustaría convertirse en boxeadora?) (ANEP, 2021, p. 146).

(7) “*What difficulties do you think Chris faced to become a boxer?*” (¿Qué dificultades crees que enfrentó Chris para convertirse en boxeador?) (ANEP, 2021, p. 146).

Las tres consignas se clasifican como *involucramiento* (Trevisan, 2024). En este caso, podrían contribuir a un acercamiento intercultural pues permiten que el estudiante se vincule con la temática abordada por el LT con su entorno social. Más allá de eso, la temática está planteada desde una mirada crítica al funcionamiento social (consigna 6): *¿Por qué crees que a una mujer le gustaría convertirse en boxeadora?* Esta pregunta puede operar como un disparador para que los estudiantes reflexionen sobre los desafíos que se interponen en el camino de las mujeres cuando desean practicar este deporte. Sin embargo, también se podría problematizar el hecho de que se formule esta pregunta: ¿alguien cuestiona/pregunta por qué a un hombre le gustaría practicar el boxeo? Esta problematización podría ser llevada al salón de clase por medio de interrogantes explícitas.

En las consignas de otra actividad didáctica, las valoraciones acerca de las dificultades que Chris enfrentó a lo largo de su carrera aparecen en su propio discurso, en las respuestas de la entrevista realizada por el personaje Lua. En esta actividad los estudiantes deben relacionar las preguntas de la entrevista a sus posibles respuestas. Algunas de las preguntas realizadas a Chris Namús son personales, otras abordan la relación de las mujeres con el boxeo y presuponen algunos prejuicios enfrentados por ella en su trayectoria profesional:

(8) “*Boxing has mainly been considered a sport for men. How did you get interested in it?*” (El boxeo se ha considerado principalmente un deporte para hombres. ¿Cómo surgió tu interés por él?) (ANEP, 2021, p. 146)

(9) “*Do you think there are more opportunities for women that like boxing than in the past?*” (¿Crees que hay más oportunidades para las mujeres a las que les gusta el boxeo que en el pasado?) (ANEP, 2021, p. 146)

(10) “*What difficulties did you have at the beginning?*” (¿Qué dificultades tuviste al principio?) (ANEP, 2021, p. 146)



Estas consignas son clasificadas como *relacionales* (Trevisan, 2024), ya que para establecer esta relación los estudiantes deben realizar un trabajo que implica interpretar cómo una pregunta se relaciona con la respuesta. En este caso, dos recursos semióticos distintos, pero ambos lingüísticos, deben ser asociados. Por ejemplo, la respuesta (10.1) de la consigna (10), conlleva una reflexión sobre cuáles serían las dificultades encontradas por Chris y cómo las encara en su cotidiano.

(10.1) *“The first difficulty was the fact that women were not accepted in gyms. After solving this problem I have always been one more of the team for coaches and peers. Another difficulty we are still trying to solve is that women who are boxers earn much less than men doing the same job”* (La primera dificultad fue el hecho de que las mujeres no eran aceptadas en los gimnasios. Después de solucionar este problema siempre he sido una más del equipo para entrenadores y compañeros. Otra dificultad que todavía estamos tratando de resolver es que las mujeres que son boxeadoras ganan mucho menos que los hombres haciendo el mismo trabajo.) (ANEP, 2021, p. 147).

La consigna siguiente (11) potencia un acercamiento semejante, pero a través de la asociación de un comentario que se encuentra en la película *Girlfight* (trabajada anteriormente) con una de las respuestas de Chris.

(11) *Read the answers again and match one of the comments from the trailer of the movie Girlfight from previous activities with one of Chris' answers. The comments were: 1. You are worthless. 2. You are nothing but trouble. 3. You will prove them wrong.* (Lee las respuestas nuevamente y relaciona uno de los comentarios del tráiler de la película *Girlfight* de actividades anteriores con una de las respuestas de Chris. Los comentarios fueron: 1. No vales nada. 2. No eres más que un problema. 3. Les demostrarás que están equivocados) (ANEP, 2021, p. 148).

Si bien las consignas que trabajan con los recursos verbales incluidos en el libro demandan, en cierta medida, reflexiones sobre los significados construidos, no se puede realizar esta afirmación sobre las consignas vinculadas a los recursos visuales (imágenes, fotografías, etc.). El análisis demostró que los recursos visuales son utilizados para estudiar cuestiones de adquisición de vocabulario (de forma transparente y directa), como en la primera actividad didáctica incluida en la subsección sobre Chris Namús, analizada anteriormente.

No obstante, hay una excepción en la producción solicitada a los alumnos en el final de esa subsección: (12) *“Create a work of art*



representing another important woman in history; you may want to work with your art teacher” (Crea una obra de arte que represente a otra mujer importante de la historia; es posible que quieras trabajar con tu profesor de arte) (ANEP, 2021, p. 149). En este caso, la valoración también se demanda del propio estudiante mediante una producción visual. Esta creación implica el desarrollo de un *involucramiento* con la temática y una comprensión de los impactos sociales históricos llevados a cabo por una mujer.

De esta forma, las consignas incluidas en las actividades didácticas referentes a Paulina Luisi y Chris Namus, promueven, potencialmente, un acercamiento reflexivo sobre la participación de las mujeres en diferentes ámbitos sociales. Sin embargo, cuando se emplea una mirada interseccional, entre género y raza, se nota que la participación de mujeres negras se limita a ciertas temáticas (como el racismo) y las actividades didácticas no permiten ahondar en su historia y/o contribución.

Tanto las representaciones como las actividades didácticas sobre las contribuciones relacionadas a mujeres negras se encuentran en otra subsección, denominada *Fighting Racism* (Luchando contra el racismo) (ANEP, 2021, p.124). La consigna asociada a la representación y valoración de Rosa Parks es: (13) “*Who was Rosa Parks?*” (¿Quién fue Rosa Parks?) (ANEP, 2021, p. 124) y podría ser clasificada como *objetiva*, debido a que demanda un trabajo de relación de forma directa y mecánica (Trevisan, 2024), sin la necesidad de reflexionar sobre el rol de ella en la sociedad. De la misma manera, la consigna que se vincula con la representación de Rita Ribero: (14) “*Where did women vote for the first time in Uruguay?*” (¿Cuándo las mujeres votaron por primera vez en Uruguay?) (ANEP, 2021, p. 124), también no ahonda en reflexiones de su historia o del proceso social al que se involucra. Estas dos consignas no profundizan la discusión del tema, al contrario de lo ocurre con las actividades didácticas que abordan las historias de Paulina Luisi y Chris Namús.

En los casos analizados, al principio, se verifica que la participación de las mujeres en los cambios sociales se evalúa de modo positivo, principalmente por la posibilidad de ejercer determinadas profesiones y, a partir de eso, acceder a ciertos campos laborales y sociales. Paulina Luisi y Chris Namús son presentadas como uruguayas pioneras y destacadas en sus áreas profesionales. Sin embargo, a pesar de que esa representación y la discusión propuesta contribuyen a la



reflexión de las dificultades que las mujeres enfrentamos para (re)existir en ciertos ambientes, también podría reforzar una narrativa que vincula el *empoderamiento* al área del trabajo y al progreso individual. En este sentido, también podría resultar en una promoción de valores vinculados a un sistema económico neoliberal e individualista. A esto se suma que, tanto por las representaciones analizadas como por las actividades didácticas relacionadas con Rosa Parks y Rita Ribero, se observa en la unidad una inclusión superficial de mujeres negras y sus contribuciones para la historia.

Conclusiones

A lo largo del artículo se discutió cómo el discurso de los libros de texto produce diferentes efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe tanto por las representaciones socioculturales que se incluyen/excluyen, pero también por cómo se proponen las actividades didácticas. A los propósitos de este estudio, se verificaron antecedentes vinculados con la representación de género en intersección con los estudios raciales. En este sentido, de los trabajos anteriores se desprende que en los libros de texto de diferentes materias persiste una escasa representación de mujeres negras (Oliveira *et al.* 2023; Santos, 2015).

Para analizar esta problemática en las secciones del libro de texto objetos de este estudio, se llevó a cabo un procedimiento metodológico que consistió en examinar tanto las representaciones (verbales y visuales) como las consignas de las actividades didácticas. Mediante este proceso, se ha logrado contestar a las preguntas investigativas.

Con relación a la primera pregunta, *¿qué mujeres se incluyen en los libros de texto?*, los análisis demuestran que, si bien se destaca la presencia de mujeres en la historia de Uruguay, se incluyen mayoritariamente mujeres blancas (Paulina Luisi y Chris Namús). La inclusión de la participación de mujeres negras, además de ser reducida, está destinada exclusivamente a la sección *Fighting racism* (Luchando contra el racismo).

Sobre la pregunta: *¿cómo se valora su participación en la historia mediante los recursos verbales escritos y las imágenes empleadas para su representación?*, por un lado, en los recursos verbales, se observó una gran presencia de elementos valorativos



positivos en la participación de Paulina Luisi y Chris Namús. Esta constatación también se refleja en los recursos visuales (fotografía), sobre todo por cómo involucran a la audiencia. Por otra parte, en cuanto a la inclusión de mujeres negras (Rosa Parks y Rita Ribeiro), hay menos imágenes e, incluso, Rita Ribeiro está representada a partir de un monumento histórico. Es decir, en ningún momento los estudiantes reconocen su imagen. De forma similar, en los recursos verbales asociados a las dos últimas mujeres mencionadas, hay una escasa presencia de elementos valorativos. Esto se debe a que sus historias son abordadas de forma más superficial si comparadas con la de otras mujeres incluidas en la unidad.

Los resultados relacionados con la tercera pregunta, *¿en qué medida las actividades didácticas asociadas a esta representación contribuyen al desarrollo de un acercamiento intercultural crítico a la temática?*, coinciden con lo encontrado sobre las representaciones. Es decir, en la sección denominada *Uruguayan woman in history* (Mujeres uruguayas en la historia) están presentes consignas que, en cierta medida, favorecen un acercamiento intercultural crítico a la temática. Sin embargo, la sección que incorpora la representación de mujeres negras está compuesta por consignas cuya realización implica un trabajo intelectual más mecánico y menos reflexivo sobre el tema.

Por lo tanto, la mirada interseccional proyectada hacia el libro de texto permitió verificar que la inclusión y la valoración de las contribuciones de las mujeres negras se realiza de forma superficial. En este sentido, si concebimos a los libros de texto como materiales cuyas representaciones producen determinados efectos en la práctica pedagógica, es urgente generar una mayor incorporación de narrativas que ahonden en la perspectiva de mujeres negras, a fin de contribuir con la visibilidad de estas trayectorias.

Finalmente, cabe recordar que el contenido de los libros de texto puede ser adaptado, cuestionado, rechazado y modificado de distintas formas por los docentes y estudiantes que los utilizan. De este modo, un estudio etnográfico (Canale, 2023) permitiría comprender cómo las representaciones y las actividades didácticas del libro de texto potencializan o limitan el acercamiento intercultural crítico en el aula, teniendo en cuenta las posibles discusiones entre los actores sociales que interactúan con el material.



Referencias

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANEP (Uruguay). **#livingUruguay 2**. Montevideo, 2021. Disponible en:
<https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones>. Acceso em: 01 jun. 2022.
- ANEP- MIDES - INMUJERES. **GUÍA DIDÁCTICA: Educación y afrodescendencia**. 2013. Disponible en:
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/educacion-afrodescendencia/GuiaDidacticaEducacionyAfrodescendencia.pdf>. Acceso em: 1 de junho de 2021.
- APPLE, Michael W. The Culture and Commerce of the Textbook. **Journal Of Curriculum Studies**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 147-162, abr. 1985. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/0022027850170204>.
- BORI, Pau. **Language textbooks in the era of neoliberalism**. Londres: Routledge, 2018.
- BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CANALE, Germán. (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. **Language, Culture and Curriculum**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 225-243, 19 fev. 2016. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764>.
- CANALE, Germán. **A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse**. Nueva York: Routledge. 2023.
- CANALE, Germán; FURTADO, Victoria. Gender in EFL Education: negotiating textbook discourse in the classroom. **Changing English**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 58-71, 2 jan. 2021. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/1358684x.2020.1812377>.
- CANDAU, Vera María Ferrão. Educación intercultural crítica: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.



CANDAU, Vera María Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 13, n. , p. 678-686, 11 dez. 2020. Portal de Periodicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nespecial.54949>.

COLLINS, Patricia Hill; BIRGE, Sirma. **Intersectionality: key concepts**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2020[2016].

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University Of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 8, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, [S.L.], v. 43, n. 6, p. 1241, jul. 1991. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/1229039>.

DENDRINOS, Bessie. **The EFL textbook and ideology**. Athens: N.C. Grivas Publications, 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**: trajetória de pesquisa da rede mover. João Pessoa: CCTA, 2017.

GRAY, John. The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. **ELT Journal**, [S.L.], v. 54, n. 3, p. 274-283, jul. 2000. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.3.274>.

GRAY, John. LGBT Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials. **Critical Perspectives on Language Teaching Materials**, [S.L.], p. 40-63, 2013. Palgrave Macmillan UK. http://dx.doi.org/10.1057/9781137384263_3.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. Nueva York: Routledge, 2014 [1985].

KRAMSCH, Claire J. The cultural component of language teaching. **Language, Culture And Curriculum**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 83-92, jan. 1995. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319509525192>.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. 3. ed. Londres: Routledge, 2021[1996].



LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponible en: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acceso en: 01 jun. 2021.

LUGONES, María. Toward a Decolonial Feminism. **Hypatia**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

OLIVEIRA, Fernando Fernandes. et al. Representatividade das mulheres negras na ciência: a presença racial nos livros didáticos de ciências da natureza e suas tecnologias do ensino médio 2021/2024. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 9, p. 8387–8403, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n9-023.

OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. Des/legitimación de las memorias históricas: valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. **Revista Signos**, [S.L.], v. 49, n. 92, p. 377-402, dez. 2016. SciELO Agencia Nacional de investigación y Desarrollo (ANID). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-09342016000300006>.

OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. **Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 207-229, nov. 2019. Universidad de la Serena. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2918>.

PAINTER, Clare. et al. **Reading visual narratives**. Image analysis of children's picture books. Lancaster: Equinox, 2013.

RISAGER, Karen. **Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon, Bufalo y Tortonto: Multilingual Matters LTD, 2007.

RISAGER, Karen. **Representations of the World in Language Textbooks**. Nueva York y Londres: Multilingual Matters, 2018.



SANTOS, Juliana Silva. Representações da mulher negra em livros didáticos de português. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, v. 1, n. 25, p. 48-68, 11 dez. 2015.

SONG, Ziyu; XIONG, Tao. A comparative study of the visual representation of gender in two series of secondary English as a foreign language textbooks in China. En: **Cultural Knowledge and Values in English Language Teaching Materials**. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. p. 81–101.

TREVISAN, Caroline. Comprensión lectora e interculturalidad crítica en libros de texto de español. **Journal of Spanish Language Teaching**, v. 11, n. 2, p. 180-195, 4 nov. 2024.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2420497>

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Red Internacional de estudios Interculturales**. Universidad Católica de Chile. 2004. Disponible en: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acceso em: 01 jun. 2021.

URUGUAY. Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo I. 2013. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013>. Acesso em: 1 junho de 2022.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. Nueva York: Oxford University Press, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. Interculturalidad y decolonialidad. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 20, p. 91-107, jan. 2014. Disponible en: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1287/1853>. Acceso en: 01 jun. 2021.

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. **Foro de Educación**, [S.L.], v. 13, n. 19, p. 297-326, jul. 2015. FahrenHouse.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>.



Women in history: an intersectional analysis of an English textbook

ABSTRACT

The article discusses the results of an analysis of a didactic unit that is part of the second volume of English as foreign language textbook series #livingUruguay, produced and distributed in Uruguay. The selected unit, *History Makers*, presents historical characters and their contributions to humanity. The main objective of the work is to analyze who is represented and how their participation in the construction of history is evaluated in two sections of this unit. The study uses the notion of intersectionality as its main theoretical conception, to discuss how the treatment of the theme enhances or limits a critical intercultural approach to the audience. The methodological procedures included two main stages. First, it analyzes how the written and visual resources used in the book discursively construct engagement with the audience based on the appraisal system. Second, it explores the demands of the questions in the teaching activities associated with these resources. Through the study, it was possible to verify that the textbook advances in certain issues, especially in the historical female protagonism. Therefore, from an intersectional approach, there is less in-depth treatment of the performance of black women, which may contribute to the invisibility of this social group.

KEYWORDS: Textbooks. English Foreign Language. Woman in history. Critical Interculturality.

Caroline TREVISAN

Graduada em Letras – Português e Espanhol (Unespar). Mestre em Ciências Humanas, opção Linguagem, Cultura e Sociedade (FHCE – Udelar). Doutoranda em Linguística (FHCE – Udelar). E-mail: carolineetrevisan@gmail.com



Recebido em: 16/02/2023

Aprovado em: 01/10/2024