

# RALED

VOL. 19(2) 2019



ARTÍCULO

## **Discurso, Política Educativa y Tecnología: la construcción escalar de la identidad**

*Discourse, Educational Policy & Technology:  
The scalar construction of identity*

---

**GERMÁN CANALE**

Instituto de Lingüística  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República  
Uruguay

Recibido: 16 de julio de 2019 | Aceptado: 28 de octubre de 2019

## RESUMEN

Plan Ceibal es una política social, tecnológica y educativa que promueve el uso de tecnología en las aulas uruguayas. En tanto texto (Ball 2006), busca democratizar el acceso a la tecnología para borrar diferencias socioeconómicas. Sin embargo, en tanto práctica (Mortimer y Wortham 2015), su implementación produce significados (algunos de ellos “inesperados” desde el punto de vista oficial) que pueden eventualmente (re)construir asimetrías en las identidades de los estudiantes. Esta investigación –de corte etnográfico- discursiva y socio-semiótica– explora a través del análisis escalar cómo se (re)construye la identidad de un grupo de estudiantes en el marco de esta política. El análisis de diversas escalas espacio-temporales co-implicadas deja en evidencia que, a través de sus posicionamientos ideológicos, diversos actores sociales construyen la identidad de estos estudiantes y su salón de clase de manera tal que, a la vez, se los puede representar –casi paradójicamente– en un estado de déficit (lingüístico) y de ventaja (curricular).

**PALABRAS CLAVE:** *Tecnología. Identidad. Análisis escalar. Política educativa.*

## RESUMO

O Plan Ceibal é uma política social, tecnológica e educativa que promove o uso da tecnologia nas salas de aula uruguaias. Em seu texto (Ball 2006), o programa busca democratizar o acesso à tecnologia a fim de apagar as diferenças socioeconômicas. Porém, como prática (Mortimer y Wortham 2015), sua implementação produz significados (alguns deles “inesperados” do ponto de vista oficial) que podem eventualmente (re)construir assimetrias nas identidades de estudantes. A pesquisa de cunho etnográfico-discursivo e sociossemiótico que dá origem a este artigo explora, por meio de análise escalar, como se (re)constrói a identidade de um grupo de estudantes no âmbito dessa política. A análise de diversas escalas espaço-temporais co-implicadas sustenta que, em seus posicionamentos ideológicos, diversos atores sociais constroem a identidade de estudantes e de sua sala de aula de tal maneira que, ao mesmo tempo, é possível representá-los – quase paradoxalmente – em um estado de déficit (lingüístico) e de vantagem (curricular).

**PALAVRAS CHAVE:** *Tecnologia. Identidade. Análise escalar. Política educativa.*

## ABSTRACT

Plan Ceibal is a social, technological and education policy that seeks to promote the use of technology in Uruguayan classrooms. As text (Ball 2006), it aims at democratizing access to technology to erase off socio-economic gaps. However, as practice (Mortimer & Wortham 2015) its implementation creates meanings (beyond the official expectations) that may (re)construct asymmetries in students' identities. Adopting both an ethnographic-discursive and a socio-semiotic approach, this

research uses scalar analysis to explore how a group of students' identity becomes reconstructed in the implementation of this policy. The analysis of several co-implicated space/time scales demonstrates that by adopting different ideological positioning social actors construct these students' identities in a way that they can, at the same time, be represented as –almost paradoxically– having a (linguistic) deficit and a (curricular) advantage.

**KEYWORDS:** *Technology. Identity. Scalar analysis. Educational policy.*

## Introducción

Las políticas educativas cubren un gran abanico de eventos y prácticas discursivas, que van desde el diseño de documentación oficial (planes, programas, reglamentación escolar, etc.) hasta las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes en el aula, pasando por su recontextualización en medios de comunicación, entre varios otros. En este sentido, entenderlas como un proceso constante de recontextualización de significados, intereses y posicionamientos (Wodak y Fairclough 2010; Johnson 2013) permite observar cómo una política educativa se negocia dinámicamente a través de distintos eventos temporales/espaciales que escapan la unidireccionalidad y monocausalidad (Canale 2019). Del mismo modo, permite entender que es imposible captar este objeto en su total complejidad, sino más bien se lo puede rastrear de manera parcial a través de su constante movimiento en tiempo y espacio.

Una metáfora particularmente prolífera en los estudios de políticas educativas –y en ciencias sociales en general (Hodge 2017)– ha sido la noción de dimensiones “macro”, “meso” y “micro”. Esta metáfora tiene un efecto en cómo se piensa la direccionalidad y la agencialidad de diversos actores sociales dentro de una política. Grosso modo, “macro” alude al diseño y producción del discurso oficial de la política, “meso” a los espacios de difusión e implementación y “micro” a su concreción en eventos a través de los actores sociales involucrados. En este sentido, las políticas educativas se estudian atendiendo al poder estructural y su efecto en espacios sociales en que se cristalizan y, al mismo tiempo, a la creatividad individual a nivel micro y a cómo esta desafía estructuras mayores (Wortham y Rhodes 2012). El problema de este acercamiento es que tiende a homogeneizar dimensiones que son, por demás, heterogéneas y complejas. Por ello, en este artículo me centro en la articulación de la etnografía y la socio-semiótica para el estudio de las políticas educativas.

Analizar una política educativa desde una perspectiva etnográfica (Hornberger y Johnson 2007; Johnson 2009, 2013; Menken y García 2010; McCarty 2011) permite atender no solamente a discursos oficiales e institucionales, sino también a los significados que crean los propios actores sociales en sus prácticas cotidianas y cómo esta multiplicidad de eventos interactúa en distintos niveles. Dicho de otro modo, este abordaje permite comprender el significado como fenómeno situado. Concomitantemente, estudiar las políticas educativas desde una perspectiva socio-semiótica (Canale 2019) implica atender a cómo los significados que se crean desde y sobre la política son –además de situados– escalares e incluso rizomáticos (Deleuze y Guattari 1987), en tanto no se puede prever su direccionalidad o causalidad. Al articular ambas perspectivas, se puede pensar el análisis de un fenómeno social complejo como la exploración de procesos escalares, es decir, de los mecanismos por los cuales distintos eventos y fenómenos se conectan para crear significados sociales.

En este artículo exploro cómo –a través de la circulación de significados sociales en diversas escalas y eventos espacio-temporales– se construye la identidad de los estudiantes de maneras “inesperadas” dentro de una política de inclusión tecnológica, educativa y social en Uruguay. Esto me permite, por un lado, discutir la relevancia teórica de un acercamiento etnográfico y socio-semiótico a las políticas educativas y, por otro, mostrar –a través de un caso ilustrativo– cómo los procesos escalares contribuyen a crear significados que van más allá de los discursos y expectativas oficiales. En este sentido, la discusión espera contribuir a nuestro entendimiento de la fractalidad del significado, así como de su impredecibilidad escalar.

Mi objetivo principal es conceptual: mostrar la relevancia del análisis escalar para el estudio de las políticas educativas (y, eventualmente, de otros fenómenos sociales de compleja duración espacio-temporal) a partir de un ejemplo concreto. No pretendo ofrecer un análisis exhaustivo sino más bien ilustrativo de esta cuestión a través de la selección de algunos datos de una investigación más amplia (Canale 2019). Para ello, recurriré a tres textos (un documento oficial, una publicidad y la interacción de estudiantes en grupos focales) que pertenecen a eventos distintos de la política. Analizaré cómo la construcción de la identidad de los estudiantes de una institución educativa privada montevideana muestra que los objetivos políticos y sociales de la política en cuestión pueden ser negociados, rechazados o incluso revertidos por escalas que, a priori, parecen ser estructural y jerárquicamente “menores”.

## 1. Marco teórico

### 1.1. Inclusión tecnológica del tipo 1:1 y Plan Ceibal en Uruguay

Entre las variadas propuestas educativas de inclusión tecnológica, el modelo 1:1 (“una laptop por niño” basado en *One Laptop per Child* del Massachusetts Institute of Technology) es el que ha gozado de mayor notoriedad en los últimos tiempos. Este modelo se ha adoptado en varias regiones de Latinoamérica y del mundo, con diferencias en su implementación (de “arriba hacia abajo” o “de abajo hacia arriba”), cobertura (ciudades, distritos, estados, naciones enteras), ámbito de uso de la tecnología (dentro y/o fuera del aula) e incluso el tipo de tecnología distribuida (mayormente laptops o tablets)<sup>1</sup>.

La implementación de estos programas cubre espacios política, cultural y económicamente muy diversos como Chile (Hepp, Hinostroza y Laval 2004), Italia, Etiopia, Brasil (Pischetola 2014) y algunos estados de los EE.UU. (Clark, n/d), entre varios otros. En el caso de Uruguay, el programa es llevado a cabo desde 2007 por Plan Ceibal, organización paraestatal que se creó dentro de la primera presidencia de izquierda del país. En comparación con otras implementaciones del 1:1, Plan Ceibal en Uruguay parece ser un caso particular. Esto se debe a la relativamente escasa población del país (alrededor de 4.000.000 de habitantes) y su pequeño espacio geográfico, que permitió que en pocos años la implementación cubriera virtualmente toda la población escolar pública a nivel nacional. Además, Uruguay ha promovido el acceso y uso de la tecnología en otros espacios fuera del ámbito escolar, por ejemplo, a través de la distribución de tablets a jubilados, expandiendo así el *target* generacional. Todo esto posiciona a Plan Ceibal como una política educativa y también social, considerada una especie de “laboratorio” para las políticas educativas latinoamericanas (Vaillant 2015).

Desde 2012 también se ejecuta un plan de enseñanza de inglés como lengua extranjera (Plan Ceibal en Inglés) a través de video-conferencia para estudiantes de la educación primaria pública y –en menor cobertura– la educación secundaria pública. Este programa se creó como mecanismo de universalizar el acceso al inglés como lengua extranjera en la educación primaria. En el ámbito

---

1 Por una síntesis de estas políticas, véase Zheng et al (2016).

privado, los colegios que así lo desean pueden adquirir equipo de Plan Ceibal (laptops XO<sup>2</sup>, conectividad, etc.) pero no tienen acceso al equipo de video-conferencia ni al programa curricular de Ceibal en Inglés<sup>3</sup>. Según datos oficiales, entre 2012 y 2018 más de 700 instituciones educativas privadas contrataron servicios de Ceibal para tener acceso a las laptops XO y/o conectividad.

## 1.2. Escala, significado e identidad

Las escalas pueden entenderse como el proceso de semiotización (Blommaert, Westinen y Leppänen 2015) del complejo tiempo/espacio (Bakhtin 1981), es decir, como un mecanismo a través del cual organizamos el mundo semiótico. Aunque esta definición es altamente operativa, también existen varias discusiones sobre su empleo y utilidad (Canagarajah y De Costa 2016).

A pesar de lo anterior, la definición propuesta deja en evidencia que la organización social no es un fenómeno dado, sino que es el resultado de una constante negociación semiótica por parte de los individuos (Carr y Lempert 2016; Gal 2016), problematizando diversas organizaciones, jerarquías y niveles de co-articulación (Blommaert 2015; Coronado y Hodge 2017). En este sentido, la noción de escala permite comprender que eventos temporal y/o espacialmente distantes pueden ser culturalmente más cercanos que eventos contiguos (Lemke 2001). Esto es particularmente importante al momento de analizar políticas educativas, ya que están en constante movimiento hacia diversas direcciones (Walford 2002; Savsky 2016). Como se observará más adelante, el foco de atención de este tipo de análisis no es la escala en sí misma (Scollon y Scollon 2004; Hult 2010a, 2010b) sino los procesos escalares (Carr y Lempert 2016) a través de los cuales se negocia el significado.

La noción de escala permite inscribirnos en perspectivas actuales de la identidad, en particular aquellas que no la conceptualizan como un conjunto de variables binarias (posesión/ausencia de rasgos) que rígidamente definen o categorizan un individuo o grupo, o incluso como algo que estáticamente *somos*. Por el contrario, y en el entendido de que la identidad es más bien algo que *hacemos* discursivamente (Bamberg, De Fina y Schiffrin 2011), podemos pensar –en términos escalares– la identidad como una red de relaciones socio-histórica y discursivamente construidas (Norton 2009) por las cuales los individuos dinámica e interactivamente (Iedema y Caldas-Coulthard 2008) construyen, constituyen y se afilian (o afilian a otros) a diversos grupos.

En este sentido, resulta interesante indagar cómo a través de escalas espaciales y temporales construimos y reconstruimos nuestras identidades (parciales, fragmentarias, dinámicas) por medio de procesos situados de identificación (Lemke 2009). A mi entender, este tipo de conceptualización de la identidad nos permite pensar cómo escalarmente –y a través del trabajo semiótico– se realizan procesos de identificación sobre nosotros mismos y sobre los otros. Estos procesos ofrecen –a través de la continuidad y la discontinuidad– coherencia cultural a los significados sociales. Por

2 XO es el nombre con que se designa generalmente las laptops del Plan Ceibal.

3 El lector puede encontrar una descripción más detallada de la implementación de Plan Ceibal en Inglés en Kaiser (2017).

el propósito de este artículo, cabe explorar en particular cómo estos procesos ocurren en distintos momentos, eventos y escalas de una política educativa en que diversos actores sociales se posicionan y posicionan discursivamente a otros, haciendo sentido de la política y contribuyendo a su constante recontextualización.

### 1.3. Hacia una articulación entre socio-semiótica y etnografía para el estudio de las políticas educativas

El abordaje que propongo articula enfoques etnográficos con la socio-semiótica, aportando a estudios anteriores en esta línea (Dicks, Bambo y Coffey 2006; Dicks, Flewitt, Lancaster y Pahl 2011; Kress 2011, 2015).

Dentro de los diversos enfoques etnográficos, me inspiro en aquellos que rescatan el fragmentarismo y dinamismo de las prácticas sociales contemporáneas (Agar 2006), como las etnografías enfocadas (Knoblauch 2005) y los acercamientos etnográficos al discurso (Mcgilchrist y van Hout 2011), que permiten investigar fenómenos que mutan rápidamente.

Por su parte, la socio-semiótica (multimodal) estudia la multiplicidad de modos semióticos (escritura, habla, diseño, imagen, etc.) a través de los cuales se crean e interpretan significados, así como las condiciones históricas, culturales y sociales en que estos ocurren (Bezemer y Jewitt 2010). Se centra en la naturaleza situada de los significados, atendiendo a la disponibilidad (situacional y cultural) de recursos para representar la experiencia y comunicarnos, así como en las distintas maneras de ensamblarlos en la comunicación. Al igual que la etnografía, atiende a la acción situada y a las prácticas cotidianas, muchas de las cuales pasan desapercibidas (Bezemer y Kress 2016) pero son centrales en la construcción de cohesión espacio-temporal. Sin embargo, y a diferencia de la etnografía, generalmente se centra en instancias concretas, más que en procesos<sup>4</sup>. A pesar de esta diferencia –y otras que van más allá de los propósitos del presente trabajo (Kress 2011)– la articulación entre etnografía y socio-semiótica no es solamente viable sino productiva para abordar la naturaleza situada y fragmentaria de los significados.

## 2. Aspectos metodológicos: diseño, sitio de investigación y participantes

Este artículo forma parte de una investigación más amplia (Canale 2019) sobre la implementación de Plan Ceibal en Uruguay y los distintos significados que –en el marco de esta política– se construyen sobre la democratización de acceso a la tecnología y al inglés como lengua extranjera. Como se anunció en el apartado anterior (ver 1.3), el acercamiento a esta cuestión es etnográfico-discursivo y socio-semiótico (multimodal).

---

4 Para una breve –pero ilustrativa– descripción de similitudes y diferencias entre etnografía y socio-semiótica ver la entrada “Ethnography” en la página web MODE (véase *Glossary of Multimodal terms*): <https://multimodalityglossary.wordpress.com/ethnography/> (Último acceso 25/6/2019).

Realicé el trabajo etnográfico entre 2014 y 2016 atendiendo a una diversidad de espacios donde la política circula y se implementa. Recolecté documentación oficial, material audio-visual (publicidades en televisión y documentales para el extranjero), accedí a la opinión de diversos actores sociales a través de entrevistas y grupos focales. También realicé observaciones de aula en un colegio privado montevideano (que llamaré Fleetwood School) así como observaciones más esporádicas en otras instituciones educativas. El empleo de datos tan variados se justifica tanto por la naturaleza cualitativo-interpretativa del estudio –que requiere de una minuciosa contextualización para mostrar cómo se instancia el fenómeno (Peräkylä 2004)– como por el interés en captar la complejidad de la construcción escalar de significados (Blommaert et al 2015).

Fleetwood School está situado en un barrio de clase media en Montevideo (Uruguay). Ha contratado el servicio de Plan Ceibal para colegios privados de manera de tener acceso a las laptops XO y conectividad. Cuenta con dos modalidades de enseñanza: la “regular” (con lecciones de inglés dos veces por semana de aproximadamente 90 minutos) y la “bilingüe” (con lecciones de inglés todos los días). La diferencia entre ambas se traduce en una diferencia considerable en la cuota mensual que abonan.

### **3. La construcción de la identidad de los estudiantes de Plan Ceibal a través de escalas**

A continuación presento tres ejemplos ilustrativos de cómo se negocia la identidad de los estudiantes tomando como punto de partida tres textos/eventos: un documento oficial, una publicidad y la interacción en grupos focales con estudiantes. Cabe señalar que no argumento que cada uno de ellos –o que cada instancia de creación de significados– sea una escala en sí misma (Blommaert et al 2015); por el contrario, muestro cómo, a través de eventos aparentemente distantes y pertenecientes a diversas escalas, se negocian y disputan las identidades.

#### **3.1. El Resumen Ejecutivo**

En su discurso oficial, Plan Ceibal se plantea como objetivo principal la democratización y universalización del acceso a la tecnología en todo el territorio nacional, a través del empleo del modelo 1:1:

A partir de 2007 Uruguay, a través del Plan Ceibal, toma la iniciativa de que los alumnos de escuelas públicas de todo el país y sus maestros reciban computadoras portátiles y conexión a internet en las escuelas. Esta medida, dirigida inicialmente a la enseñanza primaria y que en 2009 llegó a la enseñanza media, se enmarca en una política nacional de desarrollo en base a la innovación en ciencia y tecnología. La forma particular en que se ha implementado el Plan CEIBAL, a través del sistema educativo (y en particular de la escuela primaria pública), ha operado directamente sobre la brecha digital que separaba la experiencia digital en la educación formal, de otras experiencias -otros espacios- de aprendizaje más allá del espacio escolar. En un lapso de dos años el Plan CEIBAL ha logrado alterar un escenario hasta entonces monopolizado por la oferta privada local y ha planteado nuevos espacios de experiencia digital en torno a los centros educativos. (Resumen Ejecutivo 2009: 5)



El Resumen Ejecutivo (de alrededor de 30 páginas) está dirigido mayormente a una audiencia especializada (dentro del organismo gubernamental), aunque está disponible en línea para cualquier otro potencial interesado. El extracto aquí presentado es ilustrativo de gran parte de la documentación oficial en tanto condensa los puntos y tópicos más recurrentes en el discurso de Plan Ceibal.

El *topos* aquí presente es el más recurrente en la documentación: aquel de la utilidad o ventaja (Wodak 2001) que justifica una acción política concreta. A través de este *topos* se supone una brecha (socio-económica) existente en la sociedad, que se traduce en diferencias de acceso a la tecnología. Entonces, Plan Ceibal aparece como herramienta para cerrar esta brecha, a través de la universalización y consecuente democratización del acceso.

Opuesto a este objetivo político, quedan los intereses del sector privado: “*un escenario hasta entonces monopolizado por la oferta privada local*”. Aunque –como fue anunciado en apartados anteriores– los colegios privados pueden comprar algunos servicios de Plan Ceibal, el diseño curricular está pensado específicamente para el ámbito público (que además recubre la mayor parte de la población escolar del país), como muestra el extracto en cuestión. En este mismo sentido, una revisión de la documentación oficial muestra que mientras que la representación de la identidad de los estudiantes y los docentes de la educación pública es central, aquella de los estudiantes y docentes del ámbito privado queda prácticamente excluida o relegada a un segundo plano. Esto hace que la implementación de Plan Ceibal en colegios privados, y los significados que esto puede crear a nivel institucional, sean una especie de “punto ciego” de la política.

Esta diferencia en la representación de las identidades queda en evidencia en el extracto del resumen ejecutivo. Si atendemos a las estrategias de nominación (Wodak 2001), se observa que los beneficiarios inmediatos de la política son introducidos a través de mecanismos de colectivización e institucionalización, es decir, delimitándolos según su función social e institucional (van Leeuwen 2008): “*los alumnos de escuelas públicas de todo el país y sus maestros*”. Por un lado, la colectivización crea significados de amplitud de la cobertura de la política (abarca *todo* el sistema público), mientras que la funcionalización asocia directamente la educación pública con los intereses del Estado, y a los estudiantes y maestros de la educación pública como beneficiarios de la política.

Los alumnos y maestros del sector privado quedan parcialmente excluidos de la representación ya que se los incluye indirectamente, a través de nominalizaciones y abstracciones como “*la oferta privada local*”, que permiten mitigar –por medio de *backgrounding* (van Leeuwen 2008)– posibles valoraciones negativas frente a actores sociales concretos. A través de esta diferenciación de identidades se especifica el *topos* de la utilidad o ventaja “para ellos” (*pro bono eorum*), en tanto la distinción entre lo público y lo privado sustenta la noción de que el foco de la política está puesto en la órbita de la educación pública de manera de beneficiar a quienes han tenido menor posibilidad de acceso.

En términos representacionales, mientras se posiciona a los estudiantes y maestros de la educación pública de un lado de la brecha (como una identidad colectiva y homogénea), del otro lado se posiciona a quienes (en el ámbito de la educación privada) han tenido acceso privilegiado a la tecnología (pero a través de la abstracción y nominalización de su identidad también homogeneizada): “*En un lapso de dos años el Plan CEIBAL ha logrado alterar un escenario hasta entonces monopolizado por la oferta privada local y ha planteado nuevos espacios de experiencia digital en torno a los centros educativos*”. Este tipo de posicionamiento discursivo es recurrente en la documentación oficial de Plan Ceibal, sobre todo aquella de corte técnico (reportes, informes, balances, etc.).

Ahora bien, ¿qué nos dice un texto oficial sobre la construcción escalar de la identidad? El discurso oficial de una política educativa intenta perpetuar ciertos significados sobre la política y sus objetivos, así como sobre la identidad de sus potenciales beneficiarios, lo que se logra por medio de la circulación y permanencia de textos en tiempo y espacio (Hult 2015). Entonces, estudiar textos oficiales es un recurso útil ya que nos da acceso al resultado (cristalizado) de la acción interactiva que tiene lugar en la negociación del diseño de la política (Blommaert 2007; Hult 2015). Dicho de otro modo, este tipo de texto nos ofrece acceso al resultado de negociaciones políticas que se dan temporal y espacialmente y a las cuales podemos no tener otro mecanismo de acceso más directo. Sin embargo, a pesar de tener gran valor normativo, los textos oficiales y las escalas en que ellos emergen no son los únicos en que se crean significados sobre las políticas. Por ello, cabe preguntarse qué ocurre con la construcción de estas identidades en el marco de Plan Ceibal en otras coordenadas espaciales y temporales.

### 3.2. El spot publicitario de Ceibal en Inglés

El discurso oficial de Plan Ceibal se ha recontextualizado ampliamente en canales y medios masivos de comunicación (institucionales y no institucionales). En esta ocasión me centraré en la publicidad de Ceibal en Inglés como recontextualización de discurso oficial-institucional a discurso promocional-publicitario. La audiencia imaginada de la publicidad pasa a ser la sociedad uruguaya en un sentido amplio (y no una audiencia especializada como el caso del Resumen Ejecutivo). Esto se debe a que el texto publicitario circula de manera más masiva y –a diferencia de la documentación institucional que debe ser buscada por el lector– este texto en cierta manera busca a la audiencia, en tanto la publicidad funciona como parásito de otros textos masivos (Cook 1992). Además, los recursos semióticos disponibles para la representación y comunicación son bien distintos en ambos casos. Finalmente, cabe destacar que este tipo de publicidad no “vende” un producto (ya que Plan Ceibal es parte de una política estatal) sino más bien busca un alineamiento ideológico positivo con esta política educativa.

La publicidad fue realizada en 2013 y circuló en televisión abierta y luego en canales institucionales de *YouTube*. Según entiendo, fue la primera publicidad de promoción de una lengua extranjera que el Estado realizó en televisión. A grandes rasgos, la publicidad presenta dibujos animados (estudiantes y maestros) en situación de aula mientras que una voz en *off* narra algunos aspectos de la implementación de Ceibal en Inglés en la educación pública.

Transcripción ortográfica de la publicidad de Ceibal en Inglés.

Voz en off: La educación pública está llevando la enseñanza del inglés a todas las escuelas del Uruguay [otra voz: YES]. Para lograrlo cuanto antes, Educación Primaria y Plan Ceibal están trabajando juntos. Crearon salas de videoconferencia para que maestros y alumnos trabajen con profesores de inglés [Profesor: Hello, Claudia! Hello, Children!] [Estudiantes: Hello, teacher!] que no están allí físicamente. Más de 700 escuelas tienen ya su sala de videoconferencia [se escucha canción] (Se lee en la pantalla: “El inglés es muy importante. Alentá a tus hijos”. Plan Ceibal”).

**FIGURA 1**

Publicidad de Ceibal en Inglés (0:07), reproducida con permiso de Plan Ceibal.

**FIGURA 2**

Publicidad de Ceibal en Inglés (0:15), reproducida con permiso de Plan Ceibal.



Esta publicidad mantiene algunos aspectos centrales representados en la documentación oficial, como es el foco en la educación pública y el entendido de que son los estudiantes y los maestros del ámbito público los beneficiarios inmediatos de Plan Ceibal, lo que se logra a través de la representación verbal y visual de estos actores en sus prácticas cotidianas de aula (ver Transcripción y Figura 2). Sin embargo, a diferencia de la documentación oficial, no se representa verbal ni visualmente la brecha tecnológica entre el ámbito privado y el público. De hecho, en esta publicidad el objetivo de la política pasa a ser la universalización y democratización del inglés en el ámbito público y la tecnología pasa a ser representada como un instrumento para lograr este fin: *“La educación pública está llevando la enseñanza del inglés a todas las escuelas del Uruguay. Para lograrlo cuanto antes, Educación Primaria y Plan Ceibal están trabajando juntos. Crearon salas de videoconferencia para que maestros y alumnos trabajen con profesores de inglés”*. Esto se representa también visualmente en tanto las escuelas públicas (ver Figura 1) tienen laptops XO como techos mientras que se lee “Yes” sobre ellas. De esta manera, el acceso a la tecnología pasa a ser el medio para el objetivo de universalizar el inglés.

Mientras la documentación oficial relegaba a un segundo plano las representaciones de actores sociales del ámbito privado, la publicidad directamente las excluye: no hay huellas de la educación privada ni de los actores sociales asociados intratextualmente; es más bien la audiencia que debe reconstruir intertextual e interdiscursivamente la brecha y los actores asociados a ella. Este es un mecanismo discursivo de alineamiento positivo de la audiencia imaginada, es decir, una estrategia para destacar los valores positivos de la política sin poner de relieve los posibles valores negativos del grupo que discursivamente se construye como “opuesto” (Moorman y Neijens 2012), i.e. la educación privada. Así, se evitan potenciales conflictos o alineamientos negativos con parte de la audiencia imaginada que pueda sentir que se amenaza o condena socialmente su propia identidad. Del mismo modo, a través de esta estrategia se asegura que la política se promueve como algo positivo en sí mismo independientemente del espacio social en cuestión.

El alineamiento positivo se concreta mayormente con recursos visuales que apelan afectivamente a la audiencia local (y su identidad nacional) a través de imágenes recurrentes. En varias escenas se muestran escuelas y hogares (todos iguales) que tienen la laptop XO por techo y que –en el caso de las escuelas– también incluyen la bandera y el escudo nacional (ver Figura 1). En términos composicionales, ambos elementos son puestos de relieve a través de diversos recursos. El hecho de que todas las construcciones son iguales y aparecen repetidas sobre un fondo (*background*) desprovisto de detalles hace que las casas y escuelas tengan un valor informativo (*informational value*) destacado en la representación visual. Además, en términos de encuadre (*framing*), a pesar de que todos los edificios aparecen aislados, el hecho de que todos ellos son iguales hace que simbólicamente logren una mayor continuidad y conexión visual. Finalmente, el escudo y la bandera nacionales en cada edificio tienen mayor saliencia (*salience*) por su tamaño desproporcionalmente grande en comparación con otros elementos, lo que otorga mayor relevancia visual a elementos emblemáticos de la identidad nacional (ver Figura 1).

Estos significados composicionales tienen varios efectos discursivos. Por un lado, visualmente se enfatiza la universalización y democratización como proceso de “erradicación de diferencias” (todas las escuelas y hogares son iguales y tienen acceso a lo mismo). Esto opera interdiscursivamente para la audiencia local, ya que la presuposición ideológica (Fairclough 1989) de que la “igualdad de acceso” implica una “erradicación de diferencias” ha sido central en los discursos y prácticas educativas públicas. A modo de ejemplo, tradicionalmente todos los estudiantes de educación primaria pública deben llevar una túnica blanca y una moña azul como uniforme escolar, entre otras razones porque se asocia esta “uniformidad” con la erradicación de la vestimenta personal, que podría servir de significante de mayor o menor acceso socio-económico.

Por otro lado, la publicidad también asocia visualmente la política con un tono nacionalista a través de los símbolos patrios como la bandera y el escudo nacional. En este sentido, en la narrativa visual la combinación de elementos recurrentes (laptop XO, bandera y escudo nacionales) encapsulados en una misma unidad (edificio, escuela, hogar) operan como *bondicon* (Martin 2008), intertextualmente apelando a la identidad y los valores nacionales y, sobre todo, a la educación pública como uno de estos valores. A través de dichos recursos visuales, entonces, la recontextualización de la política en esta publicidad adquiere significados mucho más afectivos (positivos) que la documentación oficial.

Dicho esto, ¿qué nos puede decir una publicidad sobre la construcción escalar de la identidad? La publicidad como mecanismo de promoción de una política estatal muestra la convergencia e

hibridación de discurso institucional y promocional. Esta hibridación puede ser entendida como la propia intersección de escalas, en que la voz de agentes sociales involucrados en la política en cuestión se articula con otras prácticas discursivas, como las que implica el ámbito publicitario. El texto publicitario también puede ser entendido como la cristalización de los procesos interactivos de negociación de prácticas discursivas que involucran diversos agentes, intereses y posicionamientos sociales. A diferencia de otros textos oficiales, la publicidad tiene una vinculación más débil o laxa con el discurso institucional y una fuerza normativa menor (si se la compara, por ejemplo, con el Resumen Ejecutivo) pero goza de una exposición mucho mayor en las prácticas cotidianas de gran parte de la ciudadanía. Este texto también impone una tarea semiótica más compleja a la audiencia, por lo menos en lo que respecta a las presuposiciones que conlleva: es la propia audiencia la que tiene la tarea semiótica de reconstruir gran parte del contexto político, económico y educativo para poder entender las implicancias ideológicas de la política (como por ejemplo aquellas vinculadas con la acción del ámbito privado en la educación local), mientras que en la documentación oficial todas estas cuestiones son explicitadas.

### 3.3. Interacciones en grupos focales

Los textos antes analizados pueden ser tomados como “huellas semióticas” del trabajo ideológico que se da en escalas oficiales e institucionales de la política, su diseño e implementación. Ahora bien, ¿qué ocurre por fuera de los espacios oficiales? Indagar sobre las identidades a través de grupos focales nos permite adentrar en formas situadas, colectivas e interactivas de representar la identidad propia y la de otros (Krzyzanaowski y Wodak 2008).

A través de la voz oficial —en distintos tipos de texto— se construye una identidad generalizada del estudiante de la educación pública (como público objetivo de la política) en situación de asimetría de acceso frente a los estudiantes del ámbito privado (asimetría que a veces es priorizada en el discurso y otras veces es relegada a un segundo plano o incluso excluida). ¿Pero qué ocurre con los estudiantes de colegios privados que tienen acceso a la tecnología de Plan Ceibal? ¿Cómo se construyen sus identidades? ¿Qué significados se crean acerca del acceso a las laptops XO en este “punto ciego” de la política en que, de hecho, no se puede presuponer una brecha digital?

A continuación presento el análisis de algunos aspectos centrales para entender cómo se construye la identidad de los estudiantes en Fleetwood School a través de tres grupos focales con estudiantes (GF1: estudiantes de la modalidad regular, GF2: estudiantes de la modalidad bilingüe, GF3: mixto)<sup>5</sup>.

En términos generales, la sistematización de los datos de los tres grupos focales muestra ciertas recurrencias en los tópicos discursivos secundarios (i.e. aquellos que son introducidos por los propios participantes, Krzyzanaowski y Wodak 2008) a través del estímulo de los tópicos primarios (incluidos por el propio investigador). La tabla 1 muestra los tópicos discursivos más recurrentes en los grupos focales.

---

5 Para todos los casos, en la transcripción mantengo la lengua original en que intervino cada participante.

**TABLA 1**

Tópicos discursivos primarios y secundarios en los grupos focales.

TÓPICO PRIMARIO	TÓPICOS SECUNDARIOS
Vida cotidiana como estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga horaria y tareas</li> <li>• Actividades “divertidas” y “aburridas” dentro del colegio</li> </ul>
Contacto con el inglés fuera del colegio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video juegos</li> <li>• Chats y otras redes sociales</li> <li>• Cine</li> <li>• Contacto con hablantes nativos</li> </ul>
Uso de libros de texto en la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas mecánicas</li> <li>• Referentes de la cultura popular en el libro</li> <li>• Personajes del libro</li> </ul>
Uso de laptops XO en la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identidad bilingüe y monolingüe</b></li> </ul>

Uno de los tópicos secundarios (introducido por los estudiantes en los grupos focales) es la identificación del uso de la laptop XO en clase con la construcción de la identidad monolingüe/bilingüe de los estudiantes. En Fleetwood School se construyen dos grandes identidades para los estudiantes, que se vinculan sobre todo con la modalidad (regular o bilingüe) a la que asisten y con las prácticas educativas que cada una de ellas implica. Esta construcción de la identidad no solo se basa en lo estrictamente lingüístico-educativo (mayor/menor acceso a la lengua inglesa) sino que también se vincula con el acceso a la tecnología de Plan Ceibal.

Los estudiantes de inglés en la modalidad “regular” son asignados con –y ellos mismos se asignan– una identidad que perpetúa un déficit lingüístico: al asistir a la modalidad regular se los considera “no bilingües”. Esto en sí mismo no resulta extraño, ya que en gran medida las instituciones educativas locales asumen ideologías del bilingüismo que asocian la mayor cantidad de exposición a la lengua como un factor decisivo en la identidad (bilingüe o monolingüe) del estudiante (Canale 2014).

Sin embargo, “no ser bilingüe” en Fleetwood School no solo significa “no tener x competencia en la lengua extranjera” o “tener pocas horas de clase de inglés” sino que hay otras varias prácticas curriculares implicadas que se entrelazan escalarmente con la identidad de “ser bilingüe”. Entre ellas, el uso de las laptops XO pasa a ser una marca de “monolingüismo”, como se muestra a continuación:

**EXTRACTO 2**

Construcción de la identidad de los estudiantes en Grupo Focal 2.

- G: And so, what do you like doing outside of school? (*Y, ¿qué te gusta hacer fuera del liceo?*)  
 S39: Mmm video games (*Mmm juegos de video*)  
 G: Oh, videogames... do you video-game in English? (*Ah juegos de video, ¿jugás en inglés?*)  
 S12: Yes (inaudible) (*Sí*)  
 G: So, tell me any videogame you play that is in English. (*Decime algún juego que juegues en inglés*)  
 S39: Mmm. The the legend of Zelda. (*Mmm La leyenda de Zelda*)  
 G: Oh, ok. Not sure I know it. Good. (*Ah, no sé si lo conozco. Bien*)

- S31: Yes, me too. And I play in English because it's an online... so you play with other people and they speak English so... I play in English. Some games are not local locally served, so now now we play, we can play some in Spanish. (*Sí, yo también. Y juego en inglés porque es en línea, entonces jugás con otra gente que habla inglés... por eso juego en inglés. Algunos juegos, que no son locales, algunos los podés jugar en español.*)
- G: So now there are some in Spanish. (*Entonces ahora hay algunos en español*)
- S39: But still it's faster if you play in the English group. (*Pero es más rápido si jugás en el grupo en inglés*)
- G: So you're all in the bilingual stream, right? (*Todos ustedes están en la modalidad bilingüe, ¿no?*)
- S34: Well, not me. I was but this year now I changed to the normal, the regular one. (*Bueno, no yo. Yo estaba pero ahora me cambié a la normal, la regular*)
- G: And what was your impression when you changed? (*Ah, ¿y cuál fue tu impresión?*)
- S34: **That it is harder. The bilingual is harder.** (*Que es más difícil, la bilingüe es más difícil*)
- G: Why? (*¿Por qué?*)
- S39: **Because the level is higher.** (*Porque el nivel es más alto*)
- S34: **Yes, the exercises are harder, what you have to do is harder. It's for bilingual students, you know? (Sí, los ejercicios son más difíciles, lo que tenés que hacer es más difícil. Es para estudiantes bilingües, ¿viste?)**
- S313: And you have to prepare exams. International exams. (*Y tenés que preparar exámenes, exámenes internacionales*)
- G: And what do the others do? (*¿Y los demás qué hacen?*)
- S34: **But they [students in the regular stream] have a different level. They cannot talk too much in English or understand everything. It's different. They are not bilingual, but they do some things in English, of course. But that's why we go to London, to England in third [year... and they don't. (Pero ellos... tienen un nivel distinto. No pueden hablar mucho en inglés o entender todo. Es distinto. No son bilingües, pero hacen algunas cosas en inglés, obvio. Pero por eso nosotros vamos a Londres, a Inglaterra en tercer año y ellos no)**
- G: So what do they do? (*¿Entonces qué hacen ellos?*)
- S33: (inaudible) In... **in a way it's better for them.** We all do, I mean all we do is exam practice now. We do mocks from the books. **We don't do other things. They do other things. Have more fun. They use the computers.** (*De alguna forma es mejor para ellos. Todo lo que hacemos nosotros es práctica de examen ahora. Hacemos simulacros de examen del libro. No hacemos otras cosas. Ellos hacen otras cosas. Se divierten más. Usan las computadoras*)
- G: You don't use the XO laptops much in the English class? (*¿No usan mucho las laptops XO en la clase ustedes?*)
- S34: No. Never. (No, nunca)
- S31: No, we don't use them. We practice for the exam because we need to pass it. In the bilingual stream we take international exams. (*No, no las usamos. Practicamos para el examen porque tenemos que pasarlo. En la modalidad bilingüe tomamos exámenes internacionales*)
- G: Did you use it in previous years? (*¿Las usaron en otros años?*)
- S34: No.
- S31: Not too much. We also prepared other exams. Like PET or KET. Now we are preparing First. (*No mucho. También preparábamos otros exámenes como el PET o el KET. Ahora estamos preparando el First*)

Como muestra el Extracto 2, asistir a la modalidad bilingüe implica un número de prácticas que tanto los docentes como los estudiantes asocian con “ser bilingüe” en Fleetwood School: la realización de prácticas de examen, más horas de trabajo escolar, planificación de un viaje a Londres. Todo esto resulta en un tipo de construcción de la clase de inglés en la que no hay demasiado espacio curricular para el empleo de la laptop XO. Esto se debe, según argumentan los propios docentes, a que el foco de la modalidad bilingüe está puesto en las certificaciones internacionales y por ello en esta modalidad “no hay tiempo” para el uso de la tecnología.

Por contraste, los demás estudiantes que son posicionados como “no-bilingües” o “monolingües”, son aquellos que –a pesar de esta construcción del déficit lingüístico– reciben clases que son, en palabras de los estudiantes “más divertidas” en tanto tienen efectivamente tiempo de usar las laptops XO. La asignación y auto-asignación de esta identidad se materializan en estrategias de connotación (Wodak 2001) que destacan aspectos “negativos” en la competencia lingüística en inglés de los estudiantes a través de, por ejemplo, la diferenciación (“*But they have a different level*”, “*They cannot talk too much in English or understand everything. They are not bilingual*”). Es en este sentido que, inesperadamente, el uso de la laptop funciona como un significante de déficit lingüístico, a diferencia de lo que otras escalas de Plan Ceibal dictan. Mientras para la educación pública el discurso oficial vincula el acceso al inglés con la tecnología de Plan Ceibal, lo contrario ocurre en este caso.

La polarización de las identidades (van Dijk 1996) de los estudiantes y su vinculación con el uso de la tecnología de Plan Ceibal se resume en la tabla 2. Además de ser significante de un “déficit lingüístico”, los estudiantes le asignan una ventaja al empleo de la laptop (i.e. clases más divertidas). Sin embargo, esta ventaja no es estrictamente curricular y por ello refuerza la construcción de la identidad de los estudiantes de la modalidad regular como un déficit en términos lingüísticos.

**TABLA 2**

Polarización de identidades (bilingües/monolingües) en los grupos focales.

	IDENTIDAD BILINGÜE	IDENTIDAD MONOLINGÜE
Prácticas curriculares	“viajan a Londres” (GF1) “dan exámenes internacionales” (GF1)	“nosotros nos pasamos trabajando con el libro y también usamos las laptops, pero no sabemos nada de inglés” (GF1)
	“estamos todo el día en el colegio” (GF3)	“I like that they use the laptops a lot. I never use the laptops” (GF2)
Competencia lingüística	“We can speak English with everybody” (GF2)	“They don’t speak a lot of English. Only basic things. Very basic” (GF2)
	“Hablan pila de inglés y entienden todo, yo no entiendo nada” (GF1)	“Yo no sé nada. No entiendo nada” (GF3)
Ventaja no-curricular	“Nunca tenemos tiempo para jugar con las computadoras” (GF2)	“Tenemos que hacer pila de cosas, ellos se pasan jugando en las ceibalitas (XO)” (GF3)
	“I think I used the laptops once. They always use it” (GF2)	“La clase está bien, yo qué sé, jugamos, salimos afuera, usamos la ceibalita (XO) con algunos juegos. Igual ta, yo no entiendo mucho inglés” (GF1)



En resumen, para los estudiantes de Fleetwood School la laptop XO pasa a ser –inesperadamente– un símbolo de déficit y posiciona a los estudiantes de la modalidad regular en una situación asimétrica frente a aquellos que asisten a la modalidad bilingüe.

Podemos ahora preguntarnos qué aportan los grupos focales a la construcción de la identidad a través de distintas escalas. El grupo focal nos ofrece acceso a las reflexiones de los participantes sobre sus propias prácticas cotidianas y cómo hacen sentido de ellas. Para hacer sentido de estas prácticas, los estudiantes organizan, agrupan y conectan actividades que pertenecen a distintos momentos temporales y espaciales y las resemiotizan para construir y comunicar su experiencia. Ya sea discutiendo un evento puntual (i.e. el uso de la laptop en una lección) o uno con mayor duración espacio-temporal (i.e. prácticas de examen, planificación de un viaje a Londres, etc.), los estudiantes comparten y organizan discursivamente estos eventos, dándole cierta coherencia temporal y espacial. De esta manera, construyen situadamente sus identidades de formas particulares y, en este caso, de forma no prevista desde la política educativa en cuestión. Esta construcción de la identidad resulta aun más compleja si se consideran eventos no contemplados en este artículo, como las prácticas de aula y las interacciones entre los estudiantes y las laptops. De hecho, a través de varias de las prácticas e interacciones con la laptop, los estudiantes de la modalidad regular construyen su identidad como usuarios o incluso “expertos” en tecnología, revirtiendo en cierto grado la noción de “déficit”. Por cuestiones de espacio, no ahondo en esta cuestión aquí; sin embargo, el lector encuentra una discusión detallada de esta cuestión en Canale (2019).

#### 4. Conclusiones

Los significados –y las identidades que a través de ellos se construyen– son situados y se organizan socialmente, articulándose a través de diversas escalas. Este artículo exploró esta cuestión a través del análisis de cómo se negocia la identidad de los estudiantes en el marco de tres textos/eventos distintos relativos a una misma política educativa (Plan Ceibal en Uruguay). Los tres textos/eventos en cuestión responden a diversas escalas de la política, emplean distintos recursos semióticos a través de los cuales se recontextualiza –y resemiotiza– el discurso de esta política y, además, implican distintas audiencias.

A través del análisis se observó cómo en distintas coordenadas temporales-espaciales, el acceso y/o uso de la tecnología puede significar cosas muy diversas, así como también las identidades de los beneficiarios de esta política pueden crear significados muy distintos. Mientras algunas escalas de la política crean significados que apelan a la igualdad y la universalización y democratización de acceso (situando a los estudiantes de instituciones privadas en un estado de privilegio), en otras escalas estos mismos estudiantes pueden ser representados en un estado de déficit frente a otros, resignificando lo que la política implica y lo que sus objetivos dictan explícitamente.

En esta misma dirección, la laptop XO, que es un elemento icónico de la política y que se asocia a través de todos los discursos oficiales con la democratización y la universalización, puede pasar a ser un significante de un estado de cosas muy distinto al migrar temporal y espacialmente a otras escalas, donde los valores, expectativas y significados sociales prevalentes son otros. El uso de una laptop XO puede significar “igualdad de acceso” en una escala, mientras en otras puede resignificar otras asimetrías (como las de estudiantes bilingües/no-bilingües en Fleetwood School).

La discusión realizada permite entender en qué sentido una política educativa puede ser recontextualizada de manera inesperada, disparando significados escalares que escapan las expectativas de las instituciones que las diseñan e implementan. De la interpretación de los datos se evidencia la naturaleza fractal de las escalas (Blommaert et al 2015) y de algunos conceptos clave de la política educativa (en este caso “tecnología”) que pueden intertextualmente abrir un universo de posibles significados situados negociables, contestables y, muchas veces, inesperables desde el diseño oficial. Esto, a su vez, muestra el comportamiento de cualquier política educativa que, día a día, momento a momento y escala a escala se construye y reconstruye, materializando algunos significados situados y potenciando otros tantos que puedan –o no– ser previstos.

### Referencias bibliográficas

- AGAR, M. 2006. An Ethnography by Any Other Name... *Forum: Qualitative Social Research* 7, 4: n/p.
- BAKHTIN, M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- BALL, S. J. 2006. *Education Policy and Social Class*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BAMBERG, M., DE FINA, A. y SCHIFFRIN, D. 2011. Discourse and identity construction. En S. J. Schwartz y V.L. Vignoles (Eds.). *Handbook of identity theory and research*, pp. 177-199. Nueva York: Springer.
- BEZEMER, J. y KRESS, G. 2016. *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic framework*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BEZEMER, J. y JEWITT, C. 2010. Multimodal Analysis: Key Issues. En L. Litosseliti (Ed.). *Research Methods in Linguistics*, pp. 180-197. Londres: Continuum.
- BLOMMAERT, J. 2007. Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics* 4, 1: 1-19.
- BLOMMAERT, J. 2015. Meaning as a non-linear effect. The birth of cool. *AILA Review* 28: 7-27.
- BLOMMAERT, J., WESTINENE, E. y LEPPÄNEN, S. 2015. Further notes on sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 12, 1: 119-127.
- CANAGARAJAH, S. y DE COSTA, P.I. 2016. Introduction: Scale analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. *Linguistics and Education* 34: 1-10.
- CANALE, G. 2014. *Adquisición de la fonología. El inglés como lengua extranjera en estudiantes montevideanos*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.
- CANALE, G. 2019. *Technology, Multimodality and Learning. Analyzing meaning across scales*. Cham: Palgrave Macmillan.
- CARR, S.E. y LEMPERT, M. 2016. Introduction: The pragmatics of scale. En E.S. Carr y M. Lempert (Eds.). *Scale. Discourse and Dimensions of Social Life*, pp. 1-24. Oakland: University of California Press.

- CLARK, J. n/d. OLPC and the US: The Factors Design for Development. Stanford University, pp. 1-14.
- COOK, G. 1992. *The discourse of advertising*. Londres / Nueva York: Routledge.
- CORONADO, G. y HODGE, B. 2017. [Disponible en: [https://www.westernsydney.edu.au/ics/people/researchers/bob\\_hodge](https://www.westernsydney.edu.au/ics/people/researchers/bob_hodge)]. *Metodologías semióticas para análisis de la complejidad*. [Consulta: 25 de mayo de 2018].
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. 1987. *A thousand plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DICKS, B., BAMBO S. y COFFEY, A. 2006. Multimodal Ethnography. *Qualitative Research* 6, 1: 77-96.
- DICKS, B., FLEWITT, R., LANCASTER, L. y PAHL, K. 2011. Multimodality and Ethnography: working at the intersection. *Qualitative Research* 11, 3: 227-237.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and Power*. Londres: Longman.
- GAL, S. 2016. Scale-Making: Comparison and Perspective as Ideological Projects. En E.S. Carr y M. Lempert (Eds.). *Scale. Discourse and Dimensions of Social Life*, pp. 91-111. Oakland: University of California Press.
- HEPP, P., HINOSTROZA, E. y LAVAL, E. 2004. A systemic approach to educational renewal with new technologies. En A. Brown y N. Davis (Eds.). In *Digital Technology, Communities & Education*, pp. 299-311. Nueva York: Routledge Falmer.
- HODGE, B. 2017. *Social Semiotics for a Complex World*. Cambridge: Polity Press.
- HORNBERGER, N. H. y JOHNSON, D.C. 2007. Slicing the Onion Ethnographically. Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly* 41, 3: 509-532.
- HULT, F.M. 2010a. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language* 202: 7-24.
- HULT, F.M. 2010b. The complexity turn in educational linguistics. *Language, Culture and Curriculum* 23, 3: 173-177.
- HULT, F.M. 2015. Making Policy Connections across Scales Using Nexus Analysis. En F.M. Hult y D. Cassels Johnson (Eds.). *Research Methods in Language Policy: A Practical Guide*, pp. 217-231. Malden: Wiley.
- IEDEMA, R. y CALDAS-COULTHARD, C. 2008. Introduction En C. Caldas-Coulthard y R. Iedema (Eds.). *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identity*, pp. 1-13. Nueva York: Palgrave.
- JOHNSON, D.C. 2009. Ethnography of Language Policy. *Language Policy* 8, 2: 139-159.
- JOHNSON, D.C. 2013. *Language policy*. New York: Palgrave MacMillan.
- KAISER, DJ. 2017. English Language Teaching in Uruguay. *World Englishes* 36, 4: 744-759.

- KNOBLAUCH, H. 2005. Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research* 6, 3: s/p.
- KRESS, G. 2011. 'Partnership in Research': multimodality and ethnography. *Qualitative Research* 11, 3: 239-260.
- KRESS, G. 2015. Designing Meaning. Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research. En S. Bollig, M.S. Honig, S. Nemann y C. Seele (Eds.). *MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities*, pp. 213-233. Verlag: Transcript.
- KRZYŻANOWSKI, M. y WODAK, R. 2008. Multiple Identities, Migration and Belonging: 'Voices of Migrants' En C.R. Caldas-Coulthard y R. Iedema (Eds.). *Identity Trouble. Critical Discourse and Contested Identity*, pp. 95-119. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- LEMKE, J. 2001. Discursive Technologies and Social Organization of Meaning. *Folia Linguistica* 35, 1/2: 79-96.
- LEMKE, J. 2009. Multimodality, identity, and time. En C. Jewitt (Ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*, pp. 140-150. Nueva York: Routledge.
- MCCARTY, T. 2011. Introducing Ethnography and Language Policy. En T. McCarty (Ed.). *Ethnography and language policy*, pp. 1-28. Nueva York/Londres: Routledge.
- MACGILCHRIST, F. y VAN HOUT, T. 2011. Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. *Forum: Qualitative Social Research* 12, 1: n/p
- MARTIN, J.R. 2008. Intermodal Reconciliation: Mates in Arms. En L. Unsworth (Ed.). *New Literacies and the English Curriculum. Multimodal Perspectives*, pp. 112-148. Londres: Curriculum.
- MENKEN, K. y GARCÍA, O. (Eds.). 2010. *Negotiating language policies in schools. Educators as policy-makers*. Nueva York/Londres: Routledge.
- MOORMAN, M. y NEIJENS, P.C. 2012. Political advertising. En S.L. Rogers y E.L. Thorson (Eds.). *Advertising theory*, pp. 297-310. Nueva York: Routledge.
- MORTIMER, K. y WORTHAM, S. 2015. Analyzing Language Policy and Social Identification Across Heterogeneous Scales. *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 160-172.
- NORTON, B. 2009. *Identity and Language Learning. Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- PERÄKYLÄ, A. 2004. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. En D. Silverman (Ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice*, pp. 283-304. Londres: Sage.
- PISCHETOLA, M. 2014. Teaching with Laptops: A Critical Assessment of One-to-one Technologies. En M. Stocchetti (Ed.). *Media and Education in the Digital Age. Concepts, Assessments, Subversions*, pp. 203-214. Frankfurt: Peter Lang.
- RESUMEN EJECUTIVO. 2009. Montevideo: Plan Ceibal.

- SAVSKY, K. 2016. State Language Policy in Time and Space: Meaning, Transformation, Recontextualisation. En E. Barakos y J.W. Unger (Eds). *Discursive Approaches to Language Policy*, pp. 51-70. Londres: Palgrave Macmillan.
- SCOLLON, R. y SCOLLON, S.W. 2004. *Nexus Analysis. Discourse and the emerging Internet*. Londres y Nueva York: Routledge.
- VAILLANT, D. 2015. Uruguay: The Teacher's Policies Black Box. En S. Schwartzman (Ed.). *Education in South America*, pp. 405-421. Londres: Bloomsbury.
- VAN DIJK, T.A. 1996. Análisis del discurso ideológico. *Comunicación y Política* 15-43.
- VAN LEEUWEN, T. 2008. *Discourse and Practice. New tools for critical discourse analysis*. Nueva York: Oxford.
- WALFORD, G. 2002. When policies move fast, how long can ethnography take? En B.A.U. Levinson, S.L. Cade, A. Padawer y A.P. Elvir. *Ethnography and Education Policy Across the Americas*, pp. 23-38. Londres: Praeger.
- WODAK, R. 2001. The Discourse – Historical Approach. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage.
- WODAK, R. y FAIRCLOUGH, N. 2010. Recontextualizing European higher education policies: the case of Austria and Romania. *Critical Discourse Studies* 7, 1: 19-40.
- WORTHAM, S. y RHODES, C.R. 2012. The Production of Relevant Scales: Social Identification of Migrants During Rapid Demographic Change in One American Town. *Applied Linguistics Review* 3, 1: 75-99.
- ZHENG, B., WARSCHAUER, M., LIN, C. y CHANG, C. 2016. Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta Analysis and Research Synthesis. *Review of Educational Research* 86, 4: 1052-1084.

**GERMÁN CANALE**, es Doctor en Second Language Acquisition (Carnegie Mellon University). Profesor Adjunto del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Uruguay) e Investigador Activo Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

Correo electrónico: [germancanale@fhuce.edu.uy](mailto:germancanale@fhuce.edu.uy)