

Enseñar la lengua con perspectiva de género, ¿una necesidad actual?

María Victoria Goicoechea-Gaonaⁱ (CRUB-UNCo) María Ángeles Goicoechea-Gaonaⁱⁱ (UR)

Resumen:

En los últimos años, el devenir político y social ha generado la toma de conciencia sobre la perspectiva de género, circunstancia que ha ocasionado el surgimiento de programas y planes de políticas de igualdad. Por ello, tanto en instituciones administrativas como educativas, son habituales las guías para el uso de un lenguaje no sexista e inclusivo. A partir de las "Recomendaciones generales" que, coincidentemente, se prescriben, hemos analizado los contenidos de lengua que implica poner en práctica las indicaciones de las guías. En primer lugar, hemos determinado si refieren a aspectos gramaticales (morfos sintácticos y morfos léxicos), pragmáticos o de otro tipo. Y, dado el elevado número de referencias a contenidos gramaticales, hemos llegado a la conclusión de que es preciso enseñar las construcciones impersonales y de pasiva, así como el empleo de los determinantes sin marca de género. En consecuencia, es necesario que en la escuela se explique la función de los pronombres relativos en las construcciones subordinadas, y el sentido de las preposiciones. El objetivo de este trabajo es analizar los contenidos que subyacen en las "Recomendaciones generales" de las guías estudiadas con el fin de determinar qué contenidos enseñar y desde qué enfoques sería conveniente plantearlos. Nos basamos en la concepción de texto como objeto empírico que postula el interaccionismo sociodiscursivo, por lo que nos proponemos el análisis de las guías con el fin de contribuir a que sus indicaciones se hagan efectivas. Estamos convencidas de que el conocimiento de la lengua en la que nos expresamos es clave para lograr un dominio del lenguaje capaz de regular un uso inclusivo y la internalización de valores que favorezcan la implementación de relaciones simétricas.

Palabras clave: Perspectiva de género, gramática, lenguaje inclusivo, ideología

Abstract:

In the last few years, political and social events have raised the awareness about the gender issue, which in turn has led to new gender equality programs and guideline plans. As a consequence, gender-inclusive and

Eutomia, Recife, 23(1): 299-314, Jul. 2019

non-sexist language guidelines are common both at administrative and education institutions. Based on the "General Recommendations," which coincidentally prescribe, we have looked at the language contents involved in the practical application of those guidelines. Firstly, we identified if they refer to grammar aspects (morpho-syntactic or morpho-lexical patterns), pragmatic aspects or others. Then, given the high number of references to grammar content, we concluded that it is necessary to teach impersonal and passive voice sentence structures, as well as gender-neutral determiners. Moreover, the usage of relative pronouns in subordinate clauses and the meaning of prepositions need to be taught at school. The objective of this paper is to analyze the contents underlying the "General Recommendations" section in the guidelines selected for this study with the aim to determine which contents to teach and which approaches to adopt, and thus make the most effective use of the guidelines. Since we work around the concept of text as an empirical object, framed within socio-discursive interactionism, we present the analysis of the quidelines as a contribution to the successful implementation of the guidelines. We believe that a deeper knowledge of the language we use to express ourselves is key to achieve a language management that enables gender inclusive use and an internalization of values that encourages symmetrical relationship implementation.

Keywords: Gender perspective, grammar, gender-inclusive language, ideology.

Introducción

Cada inicio de curso una situación se repite en las aulas de educación superior: el empleo reiterado de símbolos provenientes de diversas áreas de conocimiento en la escritura de textos académicos. La utilización de la @ como si fuera una letra y de la "x" con un uso diferente al que el código de la lengua castellana le otorga, es defendida por estudiantes de ambos sexos con argumentos ajenos al campo de la lengua.

Motivadas por esta situación nos hemos propuesto la lectura de varias guías confeccionadas para fomentar y reglar un uso no sexista del lenguaje. Por guías nos referimos a los documentos vigentes en diferentes instituciones públicas con los que se trata de dar respuesta a las consultas sobre el empleo de los mencionados símbolos.

Las autoras de este trabajo somos docentes de los Grados en Educación Infantil y Primaria en España y de un Profesorado en Educación Física en Argentina. Motiva el desarrollo de este artículo tanto la trayectoria docente como en la investigación en cuestiones de género, en un caso, y en didáctica de la lengua, en otro.

En primer lugar, se expondrá el marco teórico que sustenta este estudio, la muestra y los resultados del análisis de las guías. A continuación, una breve recopilación de las

dificultades que, dada nuestra experiencia, sabemos que afectan a una parte del alumnado de los profesorados. Todo ello porque consideramos que hay contenidos de lengua que es preciso conocer para comprender las guías e incorporar los usos que en ellas se indican.

Con este trabajo pretendemos contribuir a la reflexión sobre el modo de propiciar un uso inclusivo de la lengua en estudiantes que formarán a las futuras generaciones.

El fenómeno social que nos proponemos estudiar surge a raíz de la discusión en torno a la utilización de determinados símbolos y de varios procedimientos lingüísticos para favorecer un uso inclusivo del lenguaje. El debate que genera, por momentos parece centrarse en discusiones sesgadas en torno al reemplazo de los morfemas de género propios de la lengua castellana por símbolos, y a la utilización de formas dobles: empleo de la *barra* (/) y/o duplicación del término, lo que pone en evidencia que "lo lingüístico no es deslindable de lo social, sino necesariamente social" (VIGARA, 2009, p. 14).

En efecto, consideramos que el uso de los símbolos mencionados habría surgido en diversas situaciones comunicativas por la necesidad de nombrar lo silenciado y con la finalidad de comunicar de manera rápida, llamativa y, a menudo, provocadora. Constituye, pues un procedimiento muy útil y eficaz para la elaboración de diversos géneros textuales, a saber: folletos, pancartas, afiches, mensajes de texto, etc. en los que la imagen y otros elementos paratextuales cobran mayor protagonismo que la palabra. Sin pretender entrar en la discusión acerca de si todos los ejemplos mencionados constituyen un género textual (SCHNEUWLY, 1994, BRONCKART, 2007), lo que procuramos es determinar que se trata de textos elaborados en contextos de militancia, lucha y reivindicación con la finalidad de lograr la visibilización de las mujeres.

Sin embargo, la realidad muestra que su uso ha trascendido dichos ámbitos, afectando al educativo (Circulares) y al administrativo. Se puede afirmar que este fenómeno genera discusiones que han alcanzado el rango de debate público, ya que en el curso de la cotidianidad a las personas se nos presenta la dificultad de decidir acerca de la forma de referir (sobre todo en textos escritos) determinados contenidos y/o aspectos de la vida social. Con el fin de organizar y satisfacer las demandas de la ciudadanía, en diferentes instituciones públicas se han elaborado guías para ordenar cuestiones relativas al lenguaje.

El trasfondo de esta situación y de los debates que genera está constituido, sin duda, por las reivindicaciones del movimiento feminista, que desde hace siglos trata de lograr la

302

igualdad real entre mujeres y hombres. La lengua castellana mediante los morfemas de

género permite la visibilización de las mujeres. Sin embargo, la Real Academia de la Lengua

y varios estudiosos de la materia obstaculizan tal reconocimiento, fundamentando que el

masculino incluye también a las féminas y que no es necesario precisar. Filólogas como

María Ángeles Calero (1999) han demostrado sobradamente que el supuesto masculino

genérico no siempre incluye a las mujeres y que responde al sexismo imperante en las

sociedades de habla hispana.

En consecuencia, en esta comunicación expondremos las nociones teóricas y la

relación que entre ellas establecemos para tratar de comprender el fenómeno social que

nos ocupa: el desarrollo de nuevas formas de decir que se están instando entre diversos

grupos de jóvenes, particular pero no exclusivamente, mujeres. Nos animamos a decir que

surgen y prosperan en el "habla dialogal" (término tomado de JAKUBINSKIJ, 2018),

circunstancia en la que son reconocidas y aceptadas. Sin embargo, los inconvenientes y

cuestionamientos se generan al tratar de incluirlas en los textos escritos. De ello, su

vinculación con la enseñanza de la lengua.

Personalmente, nos preguntamos qué va a suceder con las modificaciones de que

son objeto algunas palabras: se incorporarán a la lengua o pasarán de moda. Inmersas en

ese debate y en función del marco teórico que fundamenta nuestras prácticas docentes, las

autoras consideramos, parafraseando a Jakubinskij (2018, p. 88) que el futuro va a depender

de "los elementos de retención", es decir, dependerá de que las personas hablantes sientan

cómodos y naturales los nuevos procedimientos.

Marco teórico

Del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) tomamos la noción de texto

como objeto empírico, como producto de la actividad verbal que se realiza con los recursos

lingüísticos disponibles en cada lengua, y según los modelos de organización textual,

géneros textuales, vigentes en los diversos ámbitos de la comunicación.

La variabilidad de las lenguas

La creación de nuevas formas de decir puede relacionarse con lo desarrollado por De

Mauro (2005) respecto de la indeterminación semántica. Según este autor la variabilidad

semántica de las palabras es subjetiva, social e histórica. Gracias a ese principio de las lenguas, los hablantes podemos expresar todo lo que necesitamos (en los distintos ámbitos en los que interactuamos) y crear modos particulares de entender las palabras. En efecto, por variabilidad semántica De Mauro refiere a modos particulares de entender una palabra.

Asimismo, encontramos una explicación al fenómeno lingüístico objeto de este artículo en los estudios de Lev Jakubinskij (2018), en las dos modalidades de habla que documentó, el habla dialogal y el habla monologal, y en las variedades intermedias que categorizó de la siguiente manera:

- El habla dialogal como forma no mediatizada (vis a vis) es simple y habitual, es la modalidad más utilizada en la vida cotidiana y cuenta con un alto componente de automatismos y estereotipos.
- El habla dialogal mediatizada, por ejemplo, una conversación telefónica, la escucha de audios, etc.
- La forma monologal como forma no mediatizada, denominada por el autor como falso diálogo o diálogo monologal (2018, p. 41).
- La forma monologal como forma mediatizada (o escrita) es compleja e inhabitual.

Lev Jakubinskij (2018) consideraba que la variabilidad se manifiesta en el habla dialogal, automática y no automática, principalmente en la automática, y que los cambios lenguajeros, en su conjunto, se desenvuelven independientemente de toda creatividad pretendida, o sea, no son planificados. Afirmaba que es el carácter automático del diálogo lo que condiciona la variabilidad del habla dialogal.

En este marco nos preguntamos, ¿qué sucede cuando esos cambios pasan a la escritura (habla monologal)? Es decir, qué sucede cuando pasan a una actividad lenguajera compleja e inhabitual (JAKUBINSKIJ, 2018) como lo es la escritura. Nos preguntamos, además, por qué unos cambios lenguajeros perduran y otros no. Para Jakubinskij (2018, p. 87) "la variabilidad será mayor o menor según haya un elemento de retención presente y según cuál sea su nivel de influencia". Es decir, la permanencia (invariabilidad) o el cambio (variabilidad) dependerá de la presencia o ausencia de "elementos de retención" (JAKUBINSKIJ, 2018, p. 87). Personalmente consideramos que entre los elementos de retención se encontrarían la motivación de quien habla y la finalidad social de la actividad (LEONTIEV, 1983) en la que interactúa, es decir, la ideología.

La palabra como signo ideológico y el papel de la gramática

Concebimos el signo lingüístico, la palabra, como "una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones" (VOLOSHINOV, 1992, p. 70), como medio de intercambio interindividual, de fijación y de transmisión del saber, de la cultura, o sea, de la ideología: "solo aquello que posee un valor social puede entrar en el mundo de la ideología, constituirse y consolidarse en él" (VOLOSHINOV, 1992, p. 28).

La lengua, elemento imprescindible para la interacción, se transmite a través de la socialización del individuo; constituye y, a la vez, se nutre de la entidad cultural del grupo humano que la utiliza. La lengua castellana se ha configurado en entornos sociales en los que "mujeres y varones estamos socialmente separados, [por lo que] nuestros comportamientos lingüísticos serán diferentes" (CALERO, 1999, p. 68). Las actividades verbales no están exentas de ideología:

...resultado de una historia particular (en nuestro caso, la jerarquía entre los sexos) que, al mismo tiempo, se convierte en un filtro interpretativo que reproduce una representación concreta de la realidad (en el tema que nos ocupa, el patriarcado) y que acaba condicionando los comportamientos futuros de la comunidad lingüística (CALERO, 2007, p. 22)

Si como hablantes de una lengua conociéramos y aceptáramos que las lenguas son códigos semióticos capaces de producir y comprender significados (DE MAURO, 2005, p. 106); si concibiéramos las lenguas, por un lado, como semiótica no-creativa que combina unidades fijas según ciertas reglas en forma sistemática y, al mismo tiempo, como semiótica no no-creativa que abandona viejas formas e introduce otras nuevas, tal vez podríamos sentir las reglas de la gramática, entre ellas la concordancia, no como una limitación, sino como una herramienta para comprender y para hacernos comprender. Y, de ese modo, superar algunos inconvenientes que se ocasionan en el uso de la lengua, por ejemplo:

... el binomio género-sexo que establecen los hablantes. La dificultad de nombrar a las mujeres no sería tal si no existiera una clara jerarquía entre los géneros. El masculino abarca semánticamente el femenino cuando hablamos de un grupo humano sin especificar el sexo (*El hombre es un ser racional, El alumno debe estudiar*), y cuando utilizamos el plural. El hecho de que el masculino cumpla dos funciones, designar el macho y toda la especie, oculta la presencia de la hembra, ya que inevitablemente se establece una asociación mental macho-especie. Por otra parte, que gramaticalmente se exija utilizar el masculino en el caso de que hagamos

referencia a un grupo heterosexual aunque sólo haya un miembro macho, es en verdad injusto, no equitativo y discriminatorio (CALERO, 1999, p. 92-93).

Una propuesta de enseñanza de la lengua a partir de las tareas de la gramática (DE MAURO, 2005), es decir, de los procedimientos con los que cuentan las lenguas para que se realice "el anclaje de las frases y de los enunciados en la situación en la que se realizan" (primera tarea, DE MAURO, 2005, p. 110) y para "reforzar la cohesión de las partes" (segunda tarea, DE MAURO, 2005, p. 115), tal vez nos permitiría entender que la visión propia de cada hablante se abre camino a través de los morfos léxicos y sintácticos con los que construye sus enunciado (DE MAURO, 2005), de modo tal que la gramática deje de ser concebida como un conjunto de nociones abstractas y técnicas, ajenas al mundo ordinario de las personas. En palabras de De Mauro (2005, p. 115), "una red de reglas sutiles y variables de una lengua establece cómo debe colocarse el morfo o los morfos que determinan, por ejemplo, el plural o el singular u otras valencias sintáctico-gramaticales de un morfo lexical".

Al respecto, la explicación del concepto de género gramatical en la lengua castellana permitirá descubrir que la relación entre este y el sexo es una construcción histórica y cultural que es posible revertir. María Ángeles Calero lo fundamenta (1999, p. 88 y siguientes) y afirma que considerar que existe una correspondencia biunívoca entre género y sexo es una falacia y un error desde el punto de vista científico. En consecuencia, interpretar este accidente como indicador de sexo sólo es válido para una parte del vocabulario.

La conclusión a la que llega De Mauro es que a pesar del aspecto prescriptivo de las reglas gramaticales, se trata, solamente, de "una limitación aparente, pero que en realidad son redundancias que orientan y facilitan la comprensión" (DE MAURO, 2005, p. 116). Cada vez que tememos no ser comprendidos citamos las palabras ya dichas, las comentamos, nos preguntamos o aclaramos el significado y la forma. En consecuencia, es imprescindible articular la enseñanza de contenidos lingüísticos y praxiológicos (finalidad, ámbito) para asegurar el uso fluido de la mayor cantidad de los recursos de la lengua con los que generar sentido consciente y, de ese modo, propiciar los procesos mentales y verbales.

Muestra

En virtud del marco teórico del ISD (BRONCKART, 1997/2004), consideramos que las guías confeccionadas para lograr un uso de lenguaje no sexista, son un género textual cuya finalidad es normar la conducta lenguajera en determinados ámbitos. Las reglas que las conforman son producto de las transformaciones que se están produciendo en la sociedad respecto de la utilización de algunas palabras y expresiones. En consecuencia, podemos afirmar que las guías constituyen reservorios lingüísticos que tienen la finalidad de reglamentar determinados usos de la lengua para obtener enunciados en los que la presencia de las mujeres se evidencie y, de ese modo, visibilizarlas. Son, además, una muestra de los temas que preocupan a la población actual.

En España mediante los consecutivos Planes de Igualdad desarrollados tanto por el estado español como por los gobiernos autonómicos y municipales, se sigue incidiendo, entre otros aspectos, en la necesidad de cambiar el lenguaje para que con ello se modifique la pesada herencia machista. Ese contexto ha permitido que en dicho país proliferen documentos informativos, más que normativos, que ofrecen un lenguaje alternativo con el que es posible reconocer la presencia y acción de las mujeres. Las instituciones públicas han asumido el desafío, por lo que en las dependencias de la Administración Pública y en las Universidades se encuentra una considerable variedad de guías.

Para la realización de este estudio, se han consultado guías vigentes en España y en varios países sudamericanos, y hemos seleccionado los siguientes documentos que conforman la muestra: *Guía de lenguaje inclusivo de género* del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile; *Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN* de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación de Argentina; *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje* del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y del Instituto Nacional de las Mujeres y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de México; *Guía para un uso de lenguaje no sexista en la Universidad de La Rioja* (España); *Manual de lenguaje administrativo no sexista* del Ayuntamiento de Málaga (España) y la *Guía para un uso inclusivo del lenguaje en la administración local del Ayuntamiento de Salamanca* (España).

Metodología

Se dispuso estudiar, únicamente, los contenidos de lengua presentes en las guías. Los dados obtenidos fueron clasificados según la dimensión gramatical en la que se ubican y se procedió a contrastarlos con los datos sobre el dominio de la lengua de los estudiantes ingresantes a la universidad argentina que estudios anteriores nos proporcionan (RIESTRA, 2009; RIESTRA, MIRA, TAPIA, 2009; TAPIA, 2010; GOICOECHEA, 2013).

Del análisis, se infieren los conocimientos, cuya enseñanza debería ser prioridad en las escuelas. Se presentan dispuestos según los niveles de organización textual que propone Bronckart (1997/2004), particularmente, dos de ellos: el de los mecanismos de enunciación y el de los mecanismos de textualización.

En suma, se procedió a discriminar la naturaleza de los contenidos mencionados en las guías para comprobar la validez de la hipótesis de partida de este trabajo.

Resultados

Del estudio y comparación de las guías se desprende qué contenidos de lengua es preciso conocer para comprender lo que en ellas se prescribe y para incorporar formas de decir propias del lenguaje inclusivo.

Ante todo, mencionar que en todos los documentos estudiados se aconseja evitar el empleo de símbolos no lingüísticos. Respecto de los contenidos de lengua relevados, se procedió a clasificarlos en aspectos léxicos, morfo-sintácticos y pragmáticos.

Tabla I: Contenidos de las quías

Recomendaciones de las <i>guías</i>				
Contenidos	Emplear	Evitar	Ejemplo	
Aspectos	Sustantivos genéricos válidos		Las personas	
léxicos	Sustantivos colectivos		La humanidad	
	Sustantivos abstractos		El personal docente	
	Sustantivos de única		Estudiantes	
	determinación (a ser posible		Docentes	
	sin determinantes)			
	Metonimia (construcciones		Los derechos	
	de perífrasis)		humanos	
			El pueblo trabajador	
		Términos	Personas con	
		peyorativos que	preferencia sexual	
		estigmatizan a	distinta	
		determinados		
		grupos		

Eutomia, Recife, 23(1): 299-314, Jul. 2019

Aspectos	Determinantes sin marca de		Quienes
morfo-	género gramatical		Cualquiera
sintácticos	Construcciones impersonales		Recomendamos
	(omisión del sujeto)		utilice los recursos
			de la lengua
	Formas de infinitivo (omisión		Es conveniente
	del sujeto)		utilizar
	Construcciones de pasiva		Se recomienda la
	(omisión del sujeto)		utilización de
Aspectos		"x" en lugar de	
ajenos a la		morfos de género:	
lengua		"a", "o"	
		Arroba, en lugar de	
		morfos de género	
Aspectos	Desdoblamiento de los		Las y los profesores
pragmáticos	términos y alternancia en el		Niñas y niños
	orden de presentación		
	Barra (masculino/femenino)		Estimado/a

La tabla evidencia que las indicaciones referidas a aspectos léxicos son más numerosas que las que implican la dimensión morfo-sintácticas del castellano. Por lo tanto, planificando la enseñanza de los contenidos explicitados, se logrará el objetivo de las guías.

Qué enseñar

De los recursos que la lengua castellana proporciona, tanto el léxico como la sintaxis permiten elegir qué aspecto de los temas desarrollados destacar. Por lo tanto, la persona hablante decide acerca de los efectos de sus acciones verbales. La decisión se tornará consciente o permanecerá inconsciente en función del conocimiento y dominio de la lengua que se posea (tercera tarea de la gramática, DE MAURO, 2005).

A pesar de considerar que los aspectos pragmáticos son fundamentales en la comunicación humana, sabemos que no pueden cumplirse sin un conocimiento y dominio de la gramática de lengua en la que una persona se exprese; sería imposible seleccionar los elementos lingüísticos adecuados a la situación comunicativa. En consecuencia, consideramos que la gramática es la herramienta para abordar articuladamente la coherencia pragmática y la coherencia semántica.

Mecanismos de enunciación

Es posible relacionar las indicaciones de las guías que hemos clasificado como contenidos morfo-sintácticos con los mecanismos de enunciación y la noción de foco (BRONCKART, 2013, 1997/2004). Las lenguas cuentan con gran variedad de recursos lingüísticos para generalizar, para encubrir al agente u ocultar el sujeto gramatical con el fin de textualizar sin especificar el género de las personas implicadas en la enunciación (sujeto discursivo y voces, según Bronckart, 1997/2004). El conocimiento de mecanismos lingüísticos como las construcciones impersonales, las formas de pasiva y los determinantes sin marca de género gramatical garantizaría un uso inclusivo del lenguaje y, sobre todo, la posibilidad de que cada hablante reflexione acerca del sentido de sus enunciados.

La impersonalidad y las construcciones de pasiva

En efecto, consideramos fundamental la enseñanza de la impersonalidad porque implica tener en cuenta fenómenos gramaticales de carácter muy variado: sintáctico, semántico y pragmático. Y porque su implementación constituye una dificultad para las y los jóvenes. En consecuencia, es preciso decidir qué aspectos enseñar, por ejemplo, la impersonalidad con infinitivos y la impersonalidad con se (GÓMEZ, 1994). Pero, sobre todo, habría que enseñarla en relación con las construcciones de pasiva.

Más sencillas resultan las construcciones de pasiva. El alumnado que ingresa al nivel universitario tiene incorporados ciertos aspectos de este recurso lingüístico y lo utiliza en sus textos, aunque de modo espontáneo y con cierta dificultad, dado que, a menudo, sus producciones presentan errores. Es capaz de elaborar construcciones de pasiva con *se* ("se debe hacer más deporte"), aunque apenas utiliza la pasiva perifrástica.

No obstante, en la mayoría de los casos documentados, el empleo de la pasiva refleja no es consecuencia de una elección consciente, sino espontánea; resultado de los usos vigentes en el grupo de pertenencia (familia, escuela, etc.) y producto de la simple intuición. Afirmamos esto porque, en estudios anteriores, hemos comprobado que la mayoría de quienes las incorporan a sus textos desconocen la función (tercera tarea de la gramática) de las construcciones de pasiva, lo que les impide fundamentar sobre el empleo de una u otra (forma activa o pasiva), y sobre el sentido que aporta a sus textos.

Si no se logra desarrollar la capacidad de elegir y de evaluar el efecto de los enunciados propios, no será posible implementar el lenguaje inclusivo.

Mecanismos de textualización: pronombres relativos

Para que cada estudiante pueda cumplir con la recomendación de las guías de utilizar determinantes sin marca de género gramatical, es preciso planificar la enseñanza de varios aspectos gramaticales. A partir de la concepción de texto como un nivel de estructuración idiomática que se basa en cuatro propiedades constitutivas: la superordinación, la subordinación, la coordinación y la sustitución (COSERIU, 2007), proponemos enseñar la subordinación como la particularidad que tienen las lenguas de que una unidad de un determinado nivel gramatical funcione en un nivel inferior. Para ello habrá que dar a conocer la variedad de pronombres relativos y explicar cuál es su función en los textos. No menos importante es enseñar el significado y la función de las preposiciones, y, particularmente, el sentido que aportan cuando se articulan con los pronombres relativos.

De las dificultades que presenta buena parte del alumnado de los profesorados, sobresale la escasa utilización del pronombre *quien* (la mayoría emplea la forma *el cual*), su ausencia da lugar a textos redundantes plagados de repeticiones, por ejemplo:

El autor, Antonio Dal Masetto, escribió el texto "Agua". Fue publicado en el diario Página 12. El tema del texto "Agua", escrito por A. Dal Masetto...

La elaboración de construcciones subordinadas se complica aún más en los casos en los que los pronombres relativos han de articularse con ciertas preposiciones. Preposiciones que, por el principio de rección, son requeridas, fundamentalmente, por algunos verbos. Por ejemplo:

... tuvo lugar un examen, el cual [sic] con mis compañeros no hemos podido asistir...

El desconocimiento de que el verbo *asistir* rige la preposición *a* y que, por lo tanto, el relativo debe estar precedido por dicha preposición, *al que*, dificulta la construcción de sentido. Además, respecto de la perspectiva de género, el enunciado citado contiene una imprecisión generada por la naturalidad con la que se elude la referencia a las mujeres. El enunciado expresa que la situación mencionada solo habría afectado a estudiantes varones, y sabemos que las clases son mixtas.

A continuación se muestra un uso arbitrario del lenguaje:

Algunas personas tienen una forma de hablar que [sic] los gobernantes están en desacuerdo.

Si bien el enunciado comienza con un sustantivo inclusivo, *personas*, precedido por un determinante, *algunas*, (un pronombre indefinido, según la gramática tradicional), la presencia de un masculino genérico, *gobernantes*, precedido de un determinante con marca de género, *los*, impide cualquier expectativa de lenguaje inclusivo. Sabemos que si se tiene en cuenta la situación comunicativa en la que han sido producidos los textos, la mayoría de las personas que ocupan cargos de responsabilidad y poder son hombres, sin embargo, deberíamos dar cuenta con nuestros enunciados, de los cambios que lentamente se están produciendo en el mundo: *Algunas personas tienen una forma de hablar con la que quienes gobiernan están en desacuerdo*.

Consideramos, pues, que es preciso enseñar la noción de rección como mecanismo de textualización, lo que implica conocer la variedad y el significado de las preposiciones, así como de los pronombres de relativo con los que cuenta nuestra lengua. El desconocimiento de las categorías gramaticales y de las funciones sintácticas en castellano impide elaborar el sentido de un texto y dificulta la puesta en práctica las indicaciones de las guías.

Conclusión

Un aspecto a tener en cuenta en el ámbito educativo es que los usos automáticos de una lengua (formas lingüísticas internalizadas) pueden permanecer invariables cuando no existe un elemento de retención, por ejemplo cuando no se es consciente de la finalidad social de la actividad verbal que se realiza. Es decir, pueden estar sujetos a variaciones si el elemento de retención es débil o está ausente. En el caso concreto de los textos escritos que produce el alumnado de los profesorados, consideramos que tanto la falta de motivación por la tarea escolar como el desconocimiento de determinados contenidos gramaticales constituyen dos pruebas de la ausencia de elementos de retención. Ambas situaciones dificultan la búsqueda de palabras y conectores apropiados para el sentido que quien escribe trata de construir en su texto.

Al respecto, consideramos que proponer en la escuela la escritura de distintos géneros textuales constituye un elemento de retención, además de una herramienta para la comunicación oral y escrita. La finalidad que quienes hablan pretenden con sus enunciados está implícita en los géneros textuales en uso en cada comunidad, según las normas vigentes (acordes con una ideología determinada) en el ámbito en el que se desempeñan

quienes escucharán o leerán y evaluarán los enunciados. De ese modo, en determinados ámbitos son aceptadas expresiones que en otros no son reconocidas. La ideología entendida como adquisición social por la pertenencia a un grupo y la conciencia lingüística, consecuencia del conocimiento de la gramática y de los sentidos que con las palabras somos capaces de elaborar, son variables que determinan si se imponen o se desestiman determinados usos de las palabras y de ciertas las construcciones lingüísticas.

En consecuencia, respecto de las formas nuevas que para lograr un lenguaje inclusivo e igualitario están surgiendo, desconocemos qué elementos de retención están en juego en los distintos contextos de habla hispana. Todavía no sabemos si sentiremos "cómoda" la forma *todes* que en Argentina utilizan las y los jóvenes y que está siendo adoptada en algunas instituciones educativas. Creemos que dependerá del compromiso personal e ideológico por incluir y visualizar a las mujeres, y del reconocimiento social que los grupos de hablantes entre quienes se extiende el uso, alcance en cada país. Es decir, la aprobación social se constituiría en un importante elemento de retención capaz de determinar que los cambios lenguajeros permanezcan y se incorporen a la lengua, o pasen de moda. Tanto si se pretende imponer los cambios como mantener a toda costa las normas que los restringen, cualquier imposición daría lugar al uso automático de las formas exigidas, lo más alejado de un elemento de retención, por lo que la acción verbal se reduciría, se simplificaría y se transformaría en "hacer algo sin pensar", en mera repetición.

Personalmente, valoramos el esfuerzo de quienes confeccionan las guías por tener en cuenta los usos y necesidades de las personas hablantes. Nos referimos a la tarea de sugerir y orientar sin prescribir, tal, consideramos, debe ser el papel de las instituciones públicas: divulgar el conocimiento y generar procedimientos que organicen las acciones políticas y sociales de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

BRONCKART, J.-P. **Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1997/2004.

-----. Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

-----. En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: cuestiones lingüísticas, didácticas y psicológicas. In Riestra, D. **III Jornadas Internacionales de investigación y**

prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, 2013, p. 39-59.

CALERO, M. Á. Sexismo lingüístico. Análisis y propuesta antes la discriminación sexual en el lenguaje. Madrid: Narcea, 1999.

CALERO, M. Á. **Percepción social de los sexolectos**. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2007.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). **Guía de lenguaje inclusivo de género**. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile, 2016.

COSERIU, E. Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido. Madrid: Arco libros, 2007.

DE MAURO, T. Primera lección sobre el lenguaje. México: Siglo XIX, 2005.

FERRO, P. C., Pedrido Nanzur, M. V. y Tedeschi, L. B. (coord.) **Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN**. Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

GOICOECHEA, M. V. Cómo trabajar la lectura y la escritura con alumnos ingresantes a la universidad. In Riestra, D. **III Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**. San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, 2013, p. 526-542.

GÓMEZ TORREGO, L. La impersonalidad gramatical: descripción y norma. Madrid: Arco Libros, 1994.

GONZÁLEZ BACHILLER, F. Guía para un uso de lenguaje no sexista en la Universidad de La Rioja. Logroño: Universidad de La Rioja, 2017.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre el habla dialogal**. Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro, 2018.

LEONTIEV, A. El desarrollo del psiquismo. Madrid: Akal, 1983.

MEDINA GUERRA, A. M. (coord.) **Manual de lenguaje administrativo no sexista**. Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer, Universidad de Málaga y Área de la Mujer del Ayuntamiento de Málaga, 2002.

PASSCUAL SEVILLANO, M. F. y Zárate, M. C. **Guía para un uso inclusivo del lenguaje en la Administración Local**. Salamanca: Ayuntamiento de Salamanca (Familia e Igualdad de Oportunidades), 2010.

RAMÍREZ VÉLEZ, J. M. (ed.) 10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje. CONAPRED, INMUJERES y STPS. México: Los Textos del Caracol, 2009.

RIESTRA, D. Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**. Lisboa: Colibrí y Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa II. Faculdade de Ciencias Sociais e Humanas, UNL, 2009, vol.3 n°. p. 411 - 425.

RIESTRA, D., MIRA, B. & TAPIA, S.M. La necesidad de intervenir desde la Universidad en la enseñanza de la lengua primera. Quinto Congreso Nacional y Tercero Nacional de Investigación Educativa. Univ. Nac. del Comahue, Fac. de Cs. de la Educación. Cipolletti, Argentina, 2009.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. In Reuter, Y. Les interactions lecture-écriture. Berne: Peter Lang, 1994, p. 155-173.

TAPIA, S. M. Razonamientos lógicos/gramaticales y enseñanza de la lengua. In Castel, V. M. & Cubo de Severino, L. (eds.) La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2010, p. 1309-1314.

VIGARA TAUSTE, A. M. **De igualdad y diferencias: diez estudios de género**. Madrid: Huerga y Fierro, 2009.

VOLOSHINOV, N. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

RECEBIDO EM 06/04/2019 ACEITO EM 01/07/2019

Eutomia, Recife, 23(1): 299-314, Jul. 2019

ⁱ Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Departamento de didáctica-Didáctica de la Lengua. Grupo de Estudios de Interaccionismos Sociodiscursivo en Educación-GEISE. marivi.goico@gmail.com

ⁱⁱ Universidad de La Rioja (España). Departamento de Ciencias de la Educación. Coordinadora del Grupo de Investigación "Igualdad y Género". Responsable de la Unidad de Igualdad. angeles.goicoechea@unirioja.es