

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.10>

Gemma Santiago Alonso¹
Universidad de Liubliana
Eslovenia

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LE: PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Resumen

En la enseñanza del español como LE, es esencial el procesamiento crítico de nuevos conocimientos que favorezcan una dinámica de cambio y que visualicen problemáticas y debates que eludan estereotipos, generalizaciones y prejuicios. Por lo que respecta al sexismo, la desigualdad y la discriminación, en la última década del siglo XXI ha cobrado especial importancia la necesidad de buscar expresiones lingüísticas que visibilicen e incluyan géneros y miembros de grupos históricamente marginados (entre otros, mujeres y miembros de las comunidades LGBTIQ+) a través de un lenguaje inclusivo. Al tratarse de un tema transversal, es necesario integrar diferentes perspectivas (lingüístico-normativa, sociolingüística) en aras de evitar posiciones polarizadas que difieran del conocimiento objetivo. La presencia de esta preocupación social, de la que estudiantes de la educación secundaria y universitaria cada vez son más conscientes, plantea la necesidad de introducir también en el currículo de ELE la enseñanza del lenguaje inclusivo. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivos principales: acercar a docentes y estudiantes la problemática del lenguaje inclusivo desde una perspectiva normativa (RAE 2020; NGLE 2009; Bosque 2012; Escandell-Vidal 2018, 2020) y sociolingüística (Bengoechea 2008, 2012, 2015a, 2015b, 2016; Lleidó 2012, 2013; Valle 2018); sugerir diferentes actividades para una propuesta didáctica dentro del aula de ELE, enmarcadas en la literacidad crítica (Cassany 2010; Alexopoulou, 2018; Parra y Serafini 2021) para que desarrollen en cada aprendiente tanto la competencia y conciencia lingüística y sociolingüística del español como la competencia transcultural, a través del pensamiento crítico de la lengua y de la familiarización y visibilización de la diversidad de género y de los diferentes miembros de las comunidades LGBTIQ+.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, literacidad crítica, conciencia lingüística crítica, pensamiento crítico, visibilización de género.

¹ gemma.santiago@ff.uni-lj.si



INCLUSIVE LANGUAGE IN SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE (SFL): PROBLEMS AND DIDACTIC PROPOSALS

Summary

When teaching Spanish as FL, critical processing of new knowledge that promotes a dynamic of change and visualizes problems that avoid stereotypes, generalizations and prejudices is crucial. In terms of sexism, inequality and discrimination, there is a need in the last decade of the 21st century to seek for linguistic expressions that make visible and include gender and members of historically marginalized groups (including women and members of LGBTIQ+ communities) through inclusive language. As this is a cross-cutting issue, it is necessary to integrate different perspectives (linguistic-normative, sociolinguistic) to avoid polarized positions. The existence of this social concern, of which students are increasingly aware, makes it necessary to include inclusive language teaching in SFL curriculum. For this reason, this paper has the following main objectives: (1) raise teachers and students awareness of inclusive language issues from normative perspective (RAE 2020; NGLE 2009; Bosque 2012; Escandell-Vidal 2018, 2020) and sociolinguistic perspective (Bengoechea 2008, 2012, 2015a, 2015b, 2016; Lleidó 2012, 2013; del Valle 2018); (2) proposing different didactic proposals for SFL teaching in the context of critical literacy (Cassany 2010; Alexopulou, 2018; Parra and Serafini 2021) that develop in each learner both linguistic and sociolinguistic competence and awareness of the Spanish language such as cross-cultural competence, through critical thinking about the language and familiarization and visibility of gender diversity and different members of LGBTIQ+ communities.

Key words: inclusive language, learning by design, critical linguistic awareness, critical thinking, gender visibility.

1. Introducción

En los últimos años se han podido observar nuevas sensibilidades e inquietudes en diferentes espacios sociales dirigidas hacia la inclusividad e igualdad en el lenguaje. Cada vez más, un creciente número de hablantes es consciente de que el lenguaje no es neutral y que puede estar impregnado de una tradición cultural androcéntrica de siglos que conlleva la perpetuación de cánones y prejuicios. Lleidó (2013: 17) señala que, a pesar de que la lengua pueda ser inocente de cualquier sesgo ideológico, esta puede ser una herramienta que sirva para

poner de manifiesto lo que piensan, sienten, desean [...] una serie de personas a partir de lo que articulan en sus textos. Es decir, la lengua se pone al servicio de sus ideologías, de sus alcances o de sus limitaciones; de sus intenciones, ya sean conscientes o inconscientes. Esto quiere decir que la lengua abre todas las posibilidades del mundo a quien la usa, para que pueda transmitir fielmente lo que piensa [...].



De ahí se deduce la necesidad y búsqueda de un lenguaje no sexista o inclusivo tanto en el ámbito privado como en el público: prueba de ello son las numerosas publicaciones en los últimos años de guías de uso y manuales de estilo de lenguaje inclusivo en organismos internacionales, administraciones públicas o universidades. Como hablantes, hemos de responsabilizarnos del lenguaje que utilizamos para favorecer una comunicación inclusiva con el propósito de ser conscientes «de qué nombramos, cuánto y cómo lo hacemos, y también [...] de aquello que no nombramos y por qué no lo hacemos», convirtiendo el uso de un lenguaje inclusivo en una manera de situar en la realidad «a un sujeto ausente» durante siglos y de hacer «múltiple lo único» (Martín 2019: 20).

La enseñanza/aprendizaje de ELE no puede ser ajena a todo lo anteriormente expuesto, sino que ha de fomentar el procesamiento crítico de nuevos conocimientos favorecedores de una dinámica de cambio y capaces de dar visibilidad a problemáticas (exentas de estereotipos y/o generalizaciones) como sería la necesidad de buscar expresiones lingüísticas que visibilicen y representen a cada miembro de la sociedad a través de un lenguaje inclusivo. Al tratarse de un tema transversal, en su introducción dentro del aula es necesario integrar diferentes perspectivas (lingüística-normativa, sociolingüística). La presencia de esta preocupación social, de la que parte de nuestro alumnado es cada vez más consciente, plantea la necesidad de introducir también en el currículo de ELE la enseñanza del lenguaje inclusivo.

Por todo ello, el presente trabajo tiene como objetivos principales, por un lado, el acercamiento a docentes y estudiantes a la problemática del lenguaje inclusivo desde una perspectiva normativa (RAE 2020; NGLE 2009; Bosque 2012; Escandell-Vidal 2018, 2020) y sociolingüística (Bengoechea 2008, 2012, 2015a, 2015b, 2016; Lleidó 2012, 2013; Valle 2018), así como una aproximación a diferentes propuestas didácticas dentro del aula de ELE enmarcadas en la literacidad crítica (Cassany 2010; Alexopoulou, 2018; Parra y Serafini 2021) para el desarrollo tanto de la competencia y conciencia lingüística y sociolingüística del español como de la competencia transcultural, a través del pensamiento crítico de la lengua y de la familiarización y visibilización de la diversidad de género y de los diferentes miembros de las comunidades LGBTIQ+.

2. La problemática del lenguaje inclusivo

Aunque existen numerosas definiciones de lenguaje inclusivo, para este artículo se ha tenido en cuenta la de Parra y Serafini (2021: 145) por su precisión y especificidad². Estas dos autoras entienden el lenguaje inclusivo como aquel referido

² Véase el informe de la RAE (2020: 3–4) sobre las interpretaciones que la RAE realiza sobre la expresión *lenguaje inclusivo*.



[...] a un uso de lenguaje —verbal y escrito— en los espacios sociales, laborales y educativos que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como lo son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGBTIQ+.

En la actualidad, el lenguaje inclusivo se adscribe o bien a una reivindicación que viola la norma y el sistema gramatical (perspectiva de la lingüística normativa) o bien a un espacio en el que se cuestiona la lengua en tanto herramienta susceptible de dar cabida y visibilidad a todo el conjunto de hablantes (perspectiva de la sociolingüística).

2.1. La lingüística normativa: género no marcado o masculino genérico

Desde esta visión de la lengua, en el español, el género gramatical se considera «un rasgo inherente» en los sustantivos (Escandell-Vidal 2020: 227). Existen una serie de sustantivos que nombran a personas como son los heterónimos (*mujer/varón, madre/padre*), sustantivos de terminación variable (*niña/niño, actriz/actor*), nombres comunes en cuanto al género o ambiguos o de doble género (*la/el astronauta, la/el pianista, la/el estudiante*) y epicenos (*la persona, la autoridad, el emisor, el personaje*), donde sexo biológico y género gramatical se correlacionan (NGLE 2009: §2.3.2, §2.3.3, §2.3.4.2, §2.3.5; Escandell-Vidal, 2018: 9; Escandell-Vidal 2020: 229).

Por lo que respecta al uso del genérico del masculino, la NGLE (2009: §2.3.6) sostiene que se emplea la forma no marcada o el masculino para designar a cada individuo de ambos sexos con valor inclusivo de toda la especie (como en *Un estudiante universitario tiene que esforzarse mucho*). En el caso de ambigüedades, los factores extralingüísticos y contextuales pueden, en la mayoría de los casos, ayudar a interpretar correctamente los enunciados. En caso contrario, la lengua cuenta con otros elementos de desambiguación como son los desdoblamientos (*Los españoles y las españolas pueden servir en el Ejército*) o la adición de otras palabras (*empleados de ambos sexos; empleados, tanto hombres como mujeres*). Por lo tanto, para la NGLE (2009: §2.3.6) resultan «innecesarias las series coordinadas de sustantivos de ambos géneros propias del lenguaje político y administrativo actual: *los alumnos y las alumnas, a todos los chilenos y a todas las chilenas, un derecho de todos los ciudadanos y de todas las ciudadanas*» puesto que «el uso no marcado del masculino permite abarcar individuos de los dos sexos».

En suma, la RAE y la lingüística normativa podría identificar como manifestaciones de lenguaje inclusivo tanto en el uso de sustantivos colectivos de persona (como en *población española, pueblo saharauí*) o de sustantivos epicenos, como en el uso genérico



del masculino (en el caso del sustantivo heterónimo *padres*³ o de sustantivos de terminación variable o sustantivos comunes en cuanto al género), en tanto el masculino es el género no marcado y puede emplearse para hacer referencia a individuos de ambos sexos. Esto implica que no existe «una correlación estricta entre la terminación de los sustantivos y su género» (Escandell-Vidal 2020: 227). Es decir, en el género gramatical se pondría en funcionamiento una «asimetría fundamental entre los dos valores», dado que el masculino sería «neutral o extensivo con respecto al valor establecido» al ser posible utilizarlo indistintamente para ambos valores, mientras que el femenino (intensivo o inclusivo) «está marcado» y «solo es aceptable para indicar ese valor concreto» (Escandell-Vidal 2018: 10). Como consecuencia directa, el género gramatical inclusivo es el término no marcado y de ninguna manera invisibiliza a las mujeres o al colectivo LGBTIQ+ por entenderse como neutro.

En cuanto a todo el debate suscitado si el masculino genérico es o no inclusivo, Escandell-Vidal (2020: 234) responde categóricamente alegando que:

el funcionamiento del género gramatical no emana [...] de una regulación o una norma dictada por ninguna institución, ni es nada que hayamos aprendido en la escuela. Es la pauta que hemos interiorizado los hablantes nativos desde hace generaciones, y forma parte de la gramática por la que se rigen de manera espontánea nuestros intercambios comunicativos.

Asimismo, Escandell-Vidal (2020: 236–245) hace referencia al desdoblamiento como una alternancia visibilizadora solo en el caso de enumeraciones distinguidoras o relevantes (como en *Los niños y las niñas deben recibir el mismo tipo de educación*), y lo entiende como innecesario en los supuestos de elección estratégica de visibilización de las mujeres o corrección política (como en *En el ferri viajaban 643 pasajeros y pasajeras*) por ser artificial y difícil de mantener sistemáticamente en la producción. El caso de desdoblamiento de cargos, títulos y organismos colegiados (como en *Consejo de Ministros y Ministras*) le parece improcedente, ya que se trata de organismos oficiales que están integrados a su vez por cargos públicos, pero de ninguna manera se trata de un conjunto de individuos. Finalmente, la autora entiende como incorrecto desdoblamientos del tipo *las y los estudiantes* por no respetar las pautas combinatorias del español (solo pueden coordinarse las palabras que tienen acento de intensidad); el caso de los términos relacionales

³ A pesar de que la RAE considera *padres* como genérico en tanto incluye madres y padres, es interesante ver en la siguiente evolución de siglas (APA [Asociación de Padres de Alumnos] □ AMPA [Asociación de Madres y Padres de Alumnos] □ AFA [Asociación de Familias de Alumnos]) una inquietud por visibilizar y representar (de manera más o menos acertada) la variada configuración familiar contemporánea.



simétricos (como en *Una de cada tres trabajadoras autónomas es mujer*) le parece un desdoblamiento imposible⁴ por no ser coherente con el género no marcado.

2.2. El punto de vista sociolingüístico

Esta posición sugiere la existencia de una vinculación entre el género gramatical y el sociocultural que podría aclarar la complejidad que subyace bajo la relación unívoca femenino-marcado/masculino-no marcado. En el caso de Bengoechea (2015b: 28-29), la autora entiende que el sexo (además de otras motivaciones como el tamaño [barco/barca] o la cantidad [leño/leña]) es un operador semántico de género en español. Dicha operación semántica es extralingüística y puede haber sido generada a partir de la experiencia de la realidad, como si funcionara a partir de «conceptos de lo femenino y lo masculino» que han desempeñado un papel fundamental en el «primitivo inventario de la experiencia de la raza humana» y que puede que originara el sistema de género de tantas lenguas del indoeuropeo. Bengoechea (2015b: 29) hace referencia en su trabajo a Calero Fernández (2006), Bruu (2012) o Violi (1991), quienes defienden que el género gramatical se construyó sobre parámetros culturales (como por ejemplo imágenes como las de Eva saliendo de la costilla de Adán o Palas Ateneas de la cabeza de Zeus) que establecen la primacía del masculino sobre el femenino, con el fin de concebir un orden natural donde se procesa el masculino como el originario, activo y más digno (y por ende, se acomoda mejor en el centro del pensamiento) y el femenino como derivado del masculino, secundario, pasivo y menos digno (y que ocuparía la periferia del pensamiento). Dicho constructo, elaborado durante siglos, de alguna forma contribuye a la exclusión y ocultación de las mujeres del discurso. De tal manera que la simbolización de los parámetros culturales construidos queda reflejada en la lengua, lo que incide en el hecho de que lo femenino se absorbe a lo masculino por lo que el género se entiende como un producto histórico. Bengoechea (2015b: 32) concluye aduciendo que «la manera en que un idioma selecciona ciertas cosas (y no otras) a la hora de organizar el mundo en géneros contribuirá a determinar la forma de percibir lo real y de configurar la experiencia de la comunidad que lo habla». Por todo lo anterior, podemos deducir que

la filosofía del lenguaje nos ha revelado la íntima conexión entre ideología, lenguaje y poder. [...] [D]urante siglos se han aceptado realidades económicas, jurídicas, familiares, religiosas, mitológicas y lingüísticas sexistas porque esas realidades gozaban de consonancia cabal entre sí. [...] Ni gramática ni uso lingüístico [...] se han formado en una atmósfera aséptica, etérea, sin conexión con la sociedad que usa esa lengua. (Bengoechea 2016: 12).

⁴ Otras lingüistas como Bengoechea (2015b) o Lleidó (2013) han identificado estos desdoblamientos como usos inconscientes de un femenino generalizador.

Desde esta perspectiva de la lengua, el género no marcado no se puede entender como una exigencia de una gramática ajena a las prácticas sociales o a la realidad extralingüística. Como hablantes, no somos prisioneros de la costumbre y siempre tenemos la posibilidad de reproducir o transgredir los patrones heredados. Del Valle (2018: s/n) asume que el incumplimiento o alteración de la norma por parte de hablantes no puede reducirse a explicaciones de ignorancia gramatical sino a una clara necesidad de visibilización de aquellos grupos históricamente marginados y a una «potencial construcción y manifestación de sujetos políticos» donde las transgresiones lingüísticas «desenmascaran a la ideología política que, tras el velo de naturalidad con que cubre la norma que custodia, se beneficia de su reproducción acrítica».

En definitiva, desde esta perspectiva es necesario diferenciar el privilegio de la comodidad frente a la necesidad de incomodar a través de posibles transgresiones lingüísticas (entendidas como cuestionamientos de elementos lingüísticos que contribuyan a la perpetuación de una discriminación o exclusión heredada en el tiempo) que harán conscientes «procesos ideológicos de naturalización de una norma que en realidad es social en su origen» (Valle 2018: s. p.).

2.3. El género no marcado y el género binario

Ya desde la introducción sosteníamos que el tema del lenguaje inclusivo es sensible y complejo; por ende, al tratarse de un tema transversal, es necesario analizar el tema desde diferentes planos capaces de atender la realidad bajo un panorama poliédrico. Por lo que respecta al cuestionamiento del género marcado y del sistema de género binario, Parra y Serafini (2021: 145) explican que está directamente relacionado con el «diálogo interdisciplinario entre ciencias naturales y ciencias sociales» y como resultado ha sido necesario revisar las nociones de «sexo biológico» y de «género» para procesar y entender tanto las diferencias biológicas entre los seres humanos como su dimensión social. En el caso de «sexo biológico», si se tienen en cuenta las investigaciones de las últimas décadas, hay que superar la distinción binaria hembra/macho y tener en cuenta a la hora de identificar el sexo biológico la combinación de cromosomas, genitales (externos e internos), gónadas, estados hormonales y caracteres sexuales secundarios. Asimismo, no se puede olvidar que, en numerosos casos, hay diferenciaciones sexuales que no posibilitan conocer el sexo en el momento del nacimiento o que va cambiando a lo largo del tiempo, lo que resulta problemático si a cada persona desde su nacimiento se les exige una identidad fija, estable y coherente asignada desde el nacimiento. Consecuentemente, habría que tomar en cuenta la complejidad inherente que resulta de las reformulaciones de las nociones de sexo biológico (si tienes un sexo femenino o masculino asignado al nacer o si eres intersexual) o de identidad de género (si expresas tu género como mujer, hombre, hombre femenino, mujer masculina, intergénero, transgénero, género fluido,



etc.) como un primer paso de reflexión y cuestionamiento de los límites de la lengua española en cuanto al género no marcado para designar o representar de forma inclusiva una realidad mucho más compleja. Por todo lo anteriormente mencionado, el lenguaje inclusivo ha de ayudarnos a incorporar la dimensión sexo-genérica en las diferentes maneras de nombrar y nombrarse, en interés de poner en duda la construcción socio-cultural, política y discursiva del binarismo de una realidad en la que todavía lo humano se identifica con lo masculino.

3. Propuestas para el uso del lenguaje inclusivo

3.1. Las guías de estilo sobre el uso de un lenguaje no sexista: uso del lenguaje no binario indirecto

Documentos como el «Informe del Director General de Unesco sobre la revisión de todos los textos fundamentales para velar por la utilización de fórmulas y términos de género neutro» (1986 y 1990) o las «Recomendaciones del Secretario General del Consejo de Europa» (1990) han favorecido que, desde los años 80, diferentes instituciones y organismos de los gobiernos central y autonómicos, ayuntamientos, universidades y numerosas administraciones públicas hayan editado sus propias guías para el uso de un lenguaje inclusivo que permita nombrar y dar visibilidad a las mujeres y sus experiencias. Estas guías aportan únicamente recomendaciones y son, ante todo, de carácter descriptivo y nunca impositor, es decir, como aduce Moreno Cabrera (2012), estas guías no plantean cambiar la competencia gramatical, sino la actuación gramatical⁵.

A continuación, resumiremos de forma sucinta (por problema de espacio) algunas de las recomendaciones explicitadas en dichas guías. Hemos tenido en cuenta sobre todo la guía *Nombra. La representación del femenino y el masculino en el lenguaje* (1995) de Carmen Alario, Mercedes Bengoecha, Eulalia Lledó y Ana Vargas por ser la guía pionera realizada

⁵ Uno de los principales contraargumentos de Moreno Cabrera (2012: 2) al informe de la RAE (Bosque 2012), en el que se criticaban dichas guías, se centra exactamente en que no se toma en cuenta la diferencia entre los conceptos de *actuación* y *competencia* lingüísticas: «Las guías que se critican en el informe de la RAE y en este manifiesto no dejan lugar a dudas, por su título, de que se centran en la actuación y no en la competencia lingüística [...]. Por supuesto, que dichas guías hayan logrado sus propósitos de mejor o peor manera no contradice los objetivos a los que se pretende llegar, que no son otros que recomendaciones sobre el uso de la lengua; es decir, sobre la actuación, no sobre la competencia lingüística. Estas guías ofrecen pautas de estilo discursivo, heterogéneas y más o menos detalladas, que intentan cumplir con un doble objetivo: de un lado, evitar los casos de ambigüedad en el uso del género gramatical, y de otro (y, sobre todo), evitar un empleo discriminatorio de la lengua [...] en contextos donde existe demanda social u obligación de un trato igualitario de la ciudadanía, extensible a lo formal. Estas guías, por tanto, no son gramáticas descriptivas de una parte de la competencia lingüística del español. Sin embargo, [...] se las critica inmerecidamente como si lo fueran.»

por el grupo de especialistas NOMBRA (Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer)⁶ y a Martín (2019).

a) Uso de genéricos universales y/o nombres colectivos:

El profesorado universitario es más numeroso (~~Los profesores universitarios~~ son más numerosos).

La población madrileña fue a votar (~~Los madrileños~~ fueron a votar).

La ciudadanía es consciente del problema (~~Los ciudadanos~~ son conscientes del problema).

b) Empleo de sustantivos abstractos:

La legislación establece que... (~~El legislador~~ establece que...).

La redacción apoyó los cambios (~~Los redactores~~ apoyaron los cambios).

El equipo docente no está de acuerdo (~~Los profesores~~ no están de acuerdo).

Las mujeres exigieron a la judicatura... (~~Las mujeres exigieron a los jueces~~...).

c) Utilización de ambos géneros gramaticales (desdoblamiento⁷) para nombrar en femenino y masculino grupos mixtos, entendiendo que estos representan realidades diferentes:

Futbolistas, tanto mujeres como hombres, se reunieron el sábado para debatir sobre el tema.

d) Uso alternativo de femenino/masculino o masculino/femenino para no jerarquizar:

Profesoras y profesores salieron a la calle a defender sus derechos... Finalmente profesores y profesoras consiguieron sus objetivos.

e) Aplicar la regla de cercanía en la concordancia gramatical de género con el último elemento entre artículos, sustantivos y adjetivos, independientemente de la proporción de masculinos y femeninos:

Ana, María y José están dormidos/ José, María y Ana están dormidas.

f) Sustituir *hombre* como genérico por *la humanidad, los seres humanos, la gente, las personas* o por la primera o la tercera persona del plural sin mencionar sujeto. También es apto

⁶ Para una recopilación de guías sobre el uso del lenguaje no sexista en España, véase: Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades, s. f.

⁷ Aunque, según numerosos lingüistas (entre ellos, Bosque 2012), la duplicación va en contra del principio de economía del lenguaje y solo se admitiría en los supuestos que se mencionan en el apartado 2.1. Por otro lado, existen numerosas investigaciones (como la de Paredes Duarte [2010]) que cuestionan el carácter de ley o tendencia de dicho principio y abogan por una delimitación e identificación real de los diferentes mecanismos lingüísticos que realmente abarcaría el principio de economía de lenguaje.

el uso de *nos, nuestro, nuestros, nuestra, nuestras* y de formas impersonales en tercera persona con *se*:

En la prehistoria el ser humano/la humanidad vivía en cuevas/Vivíamos/Se vivía en cuevas (En la prehistoria ~~el hombre~~ vivía en cuevas).

Es bueno para nuestro bienestar (es bueno para el bienestar ~~del hombre~~).

g) Combatir el peligro del salto semántico:

Los pueblos nómadas se trasladaban con sus enseres de un lugar a otro (Los nómadas se trasladaban con sus enseres, mujeres y niños de un lugar a otro).

h) Evitar el uso de *todos, el, los, aquel o aquellos* seguidos del relativo *que* (con sentido genérico). Puede sustituirse por *quien, quienes, cualquiera que, las personas que...*:

Cualquiera que lea entre líneas lo entenderá (~~el que~~ sepa leer entre líneas lo entenderá).

Quienes dispongan de pasaporte... (~~aquellos que~~ dispongan de pasaporte...).

i) Sustituir *uno, unos* por *alguien, cualquiera, la persona, una persona, el ser humano...* y si *uno/s* es sujeto, también se puede utilizar *la segunda persona del singular o la primera del plural sin sujeto expreso*:

Cuando nos despertamos por la mañana..., cuando alguien se despierta..., cuando una persona se despierta..., cuando cualquiera se despierta... (cuando ~~uno~~ se despierta por las mañanas...).

3.2. Construcciones creativas/activistas: uso del lenguaje no binario directo

Numerosas personas identificadas dentro de la comunidad LGBTIQ+ se sienten invisibles y no nombradas ni representadas por el género gramatical propio de las lenguas romances. Bengoechea (2015b: 226) denuncia que son víctimas de una «violencia simbólica ejercida por un lenguaje que las oculta». Como reacción ante este hecho, existe en muchos hablantes (miembros de la comunidad LGBTQA+ o sensibles con su situación) un activismo lingüístico en el que, a pesar del conocimiento de las reglas gramaticales, no las respetan en busca de una construcción creativa que incluya otras identidades de género que la hegemonía del género binario niega. En dicho activismo o cuestionamiento lingüístico, se sustituye la vocal desinencial por @, X, * para representar los colectivos no binarios y, así, señalar la convivencia de lo femenino y lo masculino en un mismo cuerpo, llamando la atención sobre la inestabilidad esencial de los cuerpos y géneros y rechazando la definición dual normativa. Posterior a estas iniciativas es la terminación -e⁸ (originada sobre todo en Argentina), que ofrece un valor genérico que se puede, además de escribir,

⁸ La RAE y la lingüística normativa se ha posicionado contraria al uso de -e como marca de género inclusivo por ser ajeno a la morfología del español y por ser innecesario en tanto el masculino gramatical ya cumple la función de término no marcado de la oposición de género.

leer (a diferencia de @, X, *). Estaríamos, entonces, ante una iniciativa que añadiría al sistema del género español el género incluyente como nueva categoría (Martínez 2019).

Labov (2001, en Parra y Serafini 2021: 156) ya planteaba que los cambios lingüísticos han de generarse «en posiciones de no-conformidad de las normas establecidas», dicho de otro modo, en posiciones que desafíen el discurso heredado asumido inconscientemente por los cuerpos hablados⁹ que no lo han cuestionado todavía. La falta de visibilidad y de representatividad ha llevado a un activismo de cuerpos hablantes que se posicionan como sujetos que toman la palabra para romper con el privilegio de la comodidad frente a la necesidad de incomodar. No podemos olvidar, pues, que las normas gramaticales están inscritas en nuestros cuerpos hablados y sus alteraciones tienen un claro efecto corporal ('nos chirría' o 'nos suena mal' o 'nos suena raro') que hemos de circunscribir a discursos heredados que no cuestionamos, al igual que los hábitos gramaticales adquiridos inconscientemente. Esto nos lleva a centrarnos en la corporalidad como el lugar donde habitan «los procesos ideológicos de naturalización de una norma que en realidad es social en su origen» (Del Valle 2018: 17). En conclusión, para pasar de un cuerpo hablado a un cuerpo hablante es necesario «intervenir en los procesos hegemónicos de nombrar, definir y clasificar» (Bengoechea 2015a: 5).

3.3 Consecuencias del uso del masculino genérico o la forma no marcada en el discurso

Son diversas las maneras en las que el sexismo se manifiesta en el lenguaje. En primer lugar, estaría la ocultación y/o subordinación de la mujer en el discurso, que tiene una base fundamentalmente morfosintáctica y discursiva. Esta forma de sexismo se materializaría, por ejemplo, a través del uso del masculino genérico, del orden sintáctico masculino + femenino, de la denominación de las profesiones en masculino o del silenciamiento de la agentividad femenina. Por otro lado, habría que mencionar la asimetría léxico-semántica existente en la lengua en la representación de hombres y mujeres y que se manifiesta en los llamados duales aparentes, los vacíos léxicos y las formas de trato, que son, por otro lado, un vehículo transmisor de estereotipos de género.

Para la tarea de minimizar el sexismo lingüístico, quizá la forma más controvertida sean las fórmulas para evitar el masculino genérico¹⁰ cuyo uso se ha vuelto incómodo para

⁹ Según Bengoechea (2015a: 4-5), la norma del español solo permite «enunciar el YO en femenino desde un cuerpo de mujer o en masculino desde un cuerpo de varón», lo que supone que la generalidad o universalidad expresada en masculino alienaría el cuerpo de la mujer. Por lo tanto, «la lengua permeada de ideología» termina produciendo «la identidad de un YO sometido y normativo» articulado en un cuerpo hablado que «representaría, en actuaciones repetidas, el papel que el mandato de género le ha asignado».

¹⁰ Quizá el texto más conocido que cuestiona las propuestas de reescritura de lenguaje no sexista sea el informe de la RAE de Ignacio Bosque 2012. Como contraargumentación a dicho informe véanse, por ejemplo, Moreno Cabrera 2012, Lledó 2012 o Guerrero Salazar 2020.



una parte de nuestra sociedad. La utilización del género gramatical masculino con valor universal ha sido denunciada¹¹ por su evidente sesgo androcéntrico al considerar explícitamente al varón como prototipo de la representación humana, lo que minimiza o invisibiliza a las mujeres. Existen numerosas investigaciones y experimentos que ya han demostrado que el género gramatical no es arbitrario, sino que está motivado y es susceptible de reproducir estereotipos sexistas y relaciones de género androcéntricas¹².

Un efecto del (ab)uso del masculino genérico sería transformar en androcéntrico tanto la lengua como el propio pensamiento formulado con esta. Bengoechea (2016: 11) denunciaba cómo en una columna de periódico podía leerse «Nuestros líderes culturales, políticos y económicos deberían sustituir la chaqueta y la corbata por algo como la chilaba, tan cómoda y fresquita», enunciado que en ningún momento tiene en cuenta que entre los líderes pueden tener cabida también mujeres.

Asimismo, otro posible peligro sería que la función del masculino puede «constituirse en mecanismo de naturalización del derecho masculino a ocupar en propiedad casi exclusiva el espacio simbólico que denota la etnia, nacionalidad, profesión o religión» (Bengoechea 2016: 11). Sirva como ilustración cómo en numerosas definiciones del *Diccionario de la Real Academia* referidas a antropónimos religiosos, a títulos profesionales o a gentilicios que denotan patria, nación y etnia, se reserva para las mujeres del grupo una denominación subordinada (mujeres judías, mujeres abogadas, mujeres indias, mujeres indígenas) y para el varón el nombre del grupo (Bengoechea 2016: 12), como en el siguiente ejemplo:

¹¹ Consúltese para un análisis profuso y detallado, entre otras, a Lleidó 2012, 2013; Bengoechea 2015a, 2015b, 2016; Guerrero Salazar 2020.

¹² Entre otros experimentos, Minoldo y Balian (2020: 8–11) destacan el de Webb Philips y Lera Boroditsky (2000), quienes se plantearon (a través de cinco experimentos diferentes) si la existencia de género gramatical para los objetos tenía algún efecto en la percepción de estos, y llegaron a la conclusión de que las diferencias gramaticales pueden producir diferencias en el pensamiento. En uno de estos experimentos se les pidió a hablantes de alemán y castellano (dos lenguas con género femenino y masculino) que pusieran tres adjetivos a una lista de 24 sustantivos que tenían género diferente en ambas lenguas. Las palabras se ofrecían en inglés (una lengua con género neutro para designar objetos y animales) para no sesgar el resultado. Las descripciones resultaron estar bastante vinculadas con las ideas asociadas de género (por ejemplo, *punte*, femenino en alemán, obtuvo descripciones del tipo *hermoso, elegante, frágil, tranquilo, esbelto*; en castellano, que es masculino, se describió como *grandes, peligrosos, fuertes, resistentes, imponentes*). En otra investigación llevada a cabo por el equipo de Dies *Verveken* (2013), este realizó tres experimentos con estudiantes de escuela primaria de habla alemana y holandesa para ver si las percepciones de niñas y niños sobre trabajos estereotípicamente masculinos podrían estar influidas por la forma lingüística utilizada para nombrar la profesión, presentadas en un grupo en forma de pareja (ingenieras/ingenieros, biólogas/biólogos, etc.) y con el masculino genérico en el otro (ingenieros, biólogos, etc.). Los resultados demostraron que aquellas profesiones presentadas en femenino y masculino aumentaban el acceso mental a la imagen de mujeres trabajadoras en dichas ocupaciones y fortalecían el interés de las niñas en ocupaciones estereotipadamente masculinas. Para una detallada descripción de diferentes investigaciones y experimentos de esta índole, véase Minoldo y Balian (2020).

chador. m. Velo con que las mujeres musulmanas se cubren la cabeza y parte del rostro.
almuédano. m. Musulmán que desde el alminar convoca en voz alta al pueblo para que acuda a la oración. (Nótese que solo puede ser un hombre. Lo lógico sería «Hombre musulmán que ...».)
muecín. m. Musulmán que convoca desde el alminar. (Nótese que sólo puede ser hombre. Lo lógico sería «Hombre musulmán que ...».)

Por lo que respecta a la feminización de cargos y profesiones de mujeres, en numerosas ocasiones ya se ha puesto de manifiesto la existencia de obstáculos para la feminización de profesiones prestigiosas o estereotípicamente masculinas. No obstante, las profesiones no cualificadas no han encontrado escollos para feminizarse. De nuevo se pone de relieve de qué manera el prestigio puede activar resistencias para feminización o masculinización de ciertas profesiones, lo que se traduce en resistencias de tipo ideológico y no lingüístico (prueba de ello fue la oposición que existió para aceptar *presidenta* en el diccionario frente a *sirvienta*, *dependienta* o *cliente*).

4. Cómo llevar esta problemática al aula de ELE: la literacidad crítica

En este último apartado, diseñamos diferentes propuestas didácticas para el aula de ELE, enmarcadas en la literacidad crítica (Cassany 2010; Alexopoulou, 2018; Parra y Serafini 2021), para generar un aprendizaje significativo y favorecer el desarrollo tanto de la competencia y conciencia lingüística y sociolingüística del español como de la competencia transcultural en cada aprendiente, a través del pensamiento crítico de la lengua y de la familiarización y visibilización de la diversidad de género y de los diferentes miembros de las comunidades LGBTIQ+. Hemos elegido la literacidad crítica por ser una práctica cuyo objetivo incluye un enfoque crítico que remite a un constante cuestionamiento y reevaluación de cómo escribir y leer (Cassany 2010), lo que ayudará posteriormente a evitar ser víctimas de manipulación gracias al contraste crítico de diferentes fuentes. Para Alexopoulou (2018: 70), la literacidad crítica es un enfoque de gran utilidad para la agentividad de cada aprendiente, ya que se toma conciencia «de que las elecciones lexicogramaticales reflejan no solo la intención comunicativa del hablante, sino también su ideología». De esta forma, este enfoque permite que entren en contacto con un uso crítico de la lengua en aras de que se conviertan en usuarias y usuarios competentes capaces de situarse en diferentes discursos en donde discernir qué posturas y valores se pueden deducir, con el objetivo de poder identificar la perspectiva e ideología que se desprende del texto, así como de posicionarse críticamente. A través de un constante cuestionamiento del *statu quo*, al fin y al cabo, se contribuye a que cada aprendiente tenga la posibilidad de tomar conciencia de su papel activo en la transformación social.



4.1 Propuesta didáctica para trabajar en el aula ELE con el lenguaje inclusivo

Para el diseño de las diferentes actividades se ha tenido en cuenta la inclusión de textos multimodales para estimular, favorecer e integrar la co-construcción del nuevo conocimiento desde diferentes perspectivas, pues concebimos el aprendizaje como proceso dialógico (siguiendo la línea de Parra y Serafini 2021).

Como primera actividad, se propone en clase, como toma de contacto y sensibilización al tema propuesto, el visionado de algunos vídeos¹³ que den cuenta de las diferentes problemáticas a las que tiene que enfrentarse la lengua española para dar visibilidad y cabida de forma inclusiva a cada hablante del español. Desde este *input* audiovisual, se le plantea al alumnado que tome conciencia de todo lo que es necesario nombrar y se le invita (desde un debate constructivo) a reflexionar y cuestionar sobre los límites del sistema de género gramatical del español. Como tarea para casa se les invita a que investiguen sobre las diferentes posturas de algunos lingüistas¹⁴ ante estas problemáticas, que pondrán en común y a debatir en la siguiente sesión. Tras llegar a conclusiones en común en donde la profesora o el profesor invitarán a cuestionar la lengua, se expondrán en clase las propuestas de la lingüística normativa y de la sociolingüística, así como las propuestas de lenguaje inclusivo de las guías (uso del lenguaje no binario indirecto) y las opciones más creativas y activistas (uso del lenguaje no binario directo). Para terminar, se contrastarán los usos de lenguaje inclusivo del español con el de su propia lengua materna y se compartirá cuándo y dónde han detectado dicho uso (si lo han hecho).

En la siguiente actividad se les propone la lectura crítica de definiciones del diccionario de la RAE, cuyo objetivo será cuestionar el desdoblamiento (que la RAE desestima por atentar contra la economía del lenguaje) en el que se incurre en muchas de dichas definiciones (como ocurre con las palabras *bebé*, *hábito*, *pareja* o *matrimonio*) y se les pedirá que reescriban nuevas definiciones que sean inclusivas. Asimismo, se les invitará a identificar las asimetrías en la definición de *femenino* frente a *masculino* o de *madre* frente a *padre*, así como la perspectiva androcéntrica que conlleva alguna de sus acepciones. Finalmente, se les pide de nuevo que reescriban nuevas definiciones que sean más inclusivas, evitando asimetrías y miradas androcéntricas. Una vez escritas las nuevas propuestas, se les propone que en grupo revisen algunos de los ejemplos aparecidos en las enmiendas de aceptación del informe de la RAE (2020: 173–242) y que identifiquen

¹³En nuestro caso hemos trabajado con los siguientes vídeos:

- a) «Mayores y jóvenes, ante el sexo: la experiencia real que enfrenta el amor – El Hormiguero» 2022: 2:26–3:53
- b) «Masculino genérico: un experimento de lenguaje inclusivo con dibujos» 2020
- c) «Niña que usa el lenguaje inclusivo» 2018

¹⁴ Como posibles fuentes, utilizamos el vídeo «Todos y todas» (UNED 2019) y el artículo titulado «El masculino genérico» de la Fundéu (Fundéu 2019).

cuáles son los principales cambios detectados en las nuevas definiciones del *Diccionario de la lengua española* de 2019.

En la tercera actividad, se les plantea que investiguen los femeninos irregulares de *presidenta, sirvienta, clienta, modisto, poetisa, jueza, concejala*, etc. y que argumenten cuál es la razón por la que, a pesar de no respetar la norma de género gramatical, el diccionario de la RAE lo ha terminado aceptando (pueden consultar el informe de la RAE 2020). Asimismo, se les invitará a que se posicionen en el debate en cuanto a la futura aceptación o no de la palabra *miembra** o *portavoza** en el diccionario de la RAE. Para ello se servirán del artículo en wikilengua titulado «Miembra» (2018) o del artículo escrito por el miembro de la RAE Salvador Gutiérrez Ordóñez «Sobre pilota, portavoza, miembro y otros femeninos» (Gutiérrez Ordóñez 2018)¹⁵.

Como cuarta actividad, se les propone una serie de ejemplos donde tienen que identificar dónde estaría el androcentrismo y argumentar por qué no sería adecuado, como en «Y es que en la confianza no es todo cuestión del dinero que das a los bancos, como revelan las quejas de la bellamente escotada Merkel acerca de las intenciones que alberga hacia ella Sarkozy» o en «A las mujeres les concedieron el voto después de la primera guerra mundial». Seguidamente, se les insta a preguntarse si de una serie de textos seleccionados, el punto de vista es inclusivo o androcéntrico, como en los ejemplos que adjuntamos a continuación:

- a) Necesitamos oírnos en nuestras semejanzas y nuestras diferencias, en los múltiples meandros que ofrece este idioma nuestro en el que Cervantes y Rulfo, Sor Juana y García Márquez, Gabriela Mistral y Roa Bastos, Teresa de Ávila y Luis de Góngora, Elvira Orphée y José Donoso, César Vallejo y Juana Castro, Borges y Blanca Varela, Gil de Biedma y Rosario Castellanos, Sara Gallardo y Onetti, entre tantos otros, abrieron los intersticios de la lengua para poder decir lo que aún no había sido dicho.
- b) En unos tiempos en que los modales, la educación, las formas, el vocabulario y el respeto han pasado de moda, se hace imprescindible encontrar lugares donde todas estas normas sigan vigentes y sean aceptadas por todos sus miembros. Todavía quedan en Inglaterra y en algún que otro país colegios en los que la corbata es obligatoria. De hecho, las ciudades más cosmopolitas mantienen el uso de la corbata en sus locales más exclusivos. La corbata en según qué sitios siempre será un signo de distinción y elegancia, de respeto a los demás y de buen gusto.
- c) Soldados croatas, el rey Luis XIV y un estadounidense llamado Jesse Langsford son los actores principales de una historia que, si nos remontamos a sus orígenes, tiene más de dos mil años. La corbata, símbolo de la elegancia masculina y también de pertenencia a un estatus determinado, es posiblemente el complemento de vestir masculino que más

¹⁵ Esta actividad puede ampliarse con el visionado del vídeo «¿Por qué usamos lenguaje inclusivo?» (2020) para debatir sobre el uso de científicos o científicos.



tiempo ha sobrevivido en la moda. Pueblos de la antigüedad tan alejados entre sí como chinos y egipcios ya usaban algún tipo de elemento alrededor del cuello para mostrar su pertenencia a las clases altas, y los oradores romanos protegían sus gargantas del frío con un retal triangular de tela.

Finalmente, se les pide de nuevo que reescriban los enunciados o textos que no sean inclusivos, evitando miradas androcéntricas.

Para la quinta actividad se le propone una lista de ejemplos inadecuados en donde no se ha entendido la utilización del lenguaje inclusivo o el uso del lenguaje no binario indirecto, por lo que tendrán que reescribir los ejemplos utilizando algunas de las propuestas de las guías de lenguaje inclusivo vistas en clase, como en «Los empleados y las empleadas gallegos y gallegas están descontentos y descontentas por haber sido obligados y obligadas, a declararse católicos y católicas» o en «Los empleados y las empleadas madrileños y madrileñas están descontentos y descontentas por haber sido instados e instadas, y aun obligados y obligadas, a declararse católicos y católicas, o fieles y fieles a otros credos, o bien agnósticos y agnósticas o incluso ateos y ateas».

La siguiente actividad pone en el foco el salto semántico en que se incurre en muchas ocasiones al hacer un uso equívoco (y androcéntrico) del masculino genérico. Como en actividades anteriores, de una lista de ejemplos se les invitará a identificar dónde está el salto semántico y a reescribirlos de manera inclusiva (como en «Todo el pueblo bajó hacia el río a recibirles, quedándose en la aldea solo las mujeres y los niños» o en «Médicos y enfermeras acudieron en un corto plazo de tiempo al lugar de la tragedia»). Como último ejercicio para esta actividad, se les pedirá que reescriban de manera inclusiva una serie de ejemplos (como en «Se necesitan señoras de la limpieza», «Los pilotos y las azafatas salieron los últimos» o en «Esto es lo que opina el hombre de la calle»).

Para finalizar con esta propuesta didáctica, se proponen dos actividades de síntesis: la primera favorece el pensamiento crítico y fortalece las habilidades argumentativas; la segunda procesa y sintetiza la complejidad de todo lo expuesto desde el pensamiento creativo.

La primera actividad final está basada en su mayoría en la propuesta de Parra y Serafini (2021: 161-162) en la que cada estudiante intentará posicionarse tras la lectura de tres artículos¹⁶ (relacionados con tres académicas que asumen y argumentan sus posturas ante el tema del lenguaje inclusivo). Articulando todo lo trabajado en todas las actividades anteriores, se espera que en su posicionamiento se identifiquen con la postura de una de las autoras (matizando si alguna(s) de las otras ideas expuestas en los otros artículos leídos también les pudiera(n) convencer). La puesta en común en clase favorecerá un

¹⁶ Los artículos mencionados son: a) Galperín 2018; b) Toche 2019; c) Sanín 2016.



diálogo entre estudiantes y docente en el que diferentes posiciones (todas ellas siempre aceptadas mientras estén argumentadas desde el conocimiento adquirido y no desde el prejuicio heredado por el cuerpo hablado) puedan dar cuenta de la complejidad que implica la comprensión crítica. En conclusión, a través de esta actividad se espera una lectura crítica elaborada, compleja, llena de matices y razonamientos, que cuestione y ponga en duda lo leído (y adquirido), para conseguir finalmente que se procese y comprenda «la complejidad de lo humano, psicológico y social, y transformarlo si es preciso» (Cassany y Castellá 2019: 367). De esta manera se consigue integrar la co-construcción del nuevo conocimiento desde diferentes perspectivas y gracias a un diálogo tolerante y constructivo.

Por lo que concierne a la segunda actividad final, esta fomenta el pensamiento creativo para procesar y reformular todo lo aprendido en clase desde otros planos capaces de generar nuevas perspectivas más fluidas, flexibles y originales, favorecidas desde un pensamiento más intuitivo, interdisciplinar e independiente (Cáceres Serrano y Solar 2011). Para ello, utilizaremos el poema «Yo monstruo mío» del *Poemario Trans Pirado* (2011) de Susy Shok, mujer trans que cuestiona la identidad y plantea otras formas de habitar y construir nuestras identidades desde un «artivismo» consciente y liberador. En este poema, la poeta elige lo monstruoso como una manera de representar la subversión al *statu quo* y a lo que difiere de la heteronormatividad. Tras una primera lectura individual del poema, se le propone al alumnado: a) elegir un verso/quitar un verso/añadir un verso; b) relacionar el título con uno o varios versos; c) crear un nuevo título al poema; d) relacionar los versos que les parezcan más significativos/bellos/impactantes con diferentes imágenes (cuadros, cómics, fotogramas de películas, fotos, etc.); e) como tarea final, se le invita a que o bien se cree individualmente un nuevo texto (poema, cuento, imagen, cómic, canción, etc.) que lleve por título «Yo reivindico mi derecho a ser», o bien a que de forma colectiva se cree un vídeo que se pueda subir a una plataforma (*youtube, vimeo, etc.*) en el que se ilustre con imágenes el poema interpretado por la propia Susy Shok.

5. Conclusiones

Con el presente trabajo hemos querido sensibilizar a docentes y estudiantes sobre lo que es el lenguaje inclusivo y su proyección en la sociedad hispanohablante actual a través de un trabajo en el aula en el que se cuestione toda la tradición cultural androcéntrica de la que ha quedado impregnada la lengua española. Para hacerles partícipes de toda la problemática en torno al sistema del género gramatical y al lenguaje inclusivo del español, se ha diseñado una propuesta didáctica con diferentes actividades que trascendiera los debates estériles y parciales que muchas veces se generan: o bien por un desconocimiento de los estudios sociolingüísticos o lingüísticos desde una perspectiva de



género; por pseudoargumentaciones que parodian a hablantes creativos o activistas o que confunden los argumentos lingüísticos con los ideológicos; o por las reacciones negativas a nuevos hábitos lingüísticos que se perciben como una amenaza a la lengua española. Ante todo, entendemos que los aprendientes de ELE con una competencia lingüística crítica tienen que conocer (e incluso cuestionar si se diera el caso) el lenguaje inclusivo y sus creaciones más cuestionadas (uso de @, X, *, -e), por ser el resultado de la demanda de una parte de la sociedad que no se siente visibilizada o representada. La lengua es, ante todo, un cuerpo vivo en evolución constante; la lengua es cambiante porque cambiante es la propia realidad y en esta constante transformación/cambio/evolución, la lengua tiene que ser capaz de nombrar lo que ya existe, como afirmaban los miembros del grupo NOMBRA. Por otro lado, Inés Fernández-Ordóñez, miembro de la RAE, cuando se posiciona en una entrevista sobre el lenguaje inclusivo, sostiene que:

En las lenguas, una vez que una estructura se fosiliza no es fácilmente reversible. En ciertos contextos, yo no usaría la diferenciación ‘candidatos y candidatas’, pero no por eso desde la RAE debemos censurarlo. [...] Las estructuras lingüísticas son heredadas y no se pueden cambiar por decreto. A dichos colectivos se les ha hecho ver que la estructura de nuestra lengua funciona así, pero proponen cambiarla y, es más, lo practican. Deben ser respetados. La lengua supone cambio permanente y [...] debemos mostrarnos abiertos. [...] La lengua refleja las diferencias sociales y cognitivas. Las reglas sociales se reflejan ahí. Pero también la lengua es un sistema. Algo convencionalizado y tradicionalizado, que arrastra estructuras que vienen del pasado. (Fernández-Ordóñez *apud* Becker 2019: 19)

Por lo que respecta a la propuesta didáctica, hemos querido enmarcarla en la línea de la literacidad crítica por ser una herramienta de formación para la conciencia crítica de nuestros aprendientes y por considerarla una herramienta de empoderamiento en tanto se les arma con instrumentos que les ayudan a evaluar y cuestionar diferentes perspectivas con la finalidad de que sean capaces de posicionarse críticamente desde sus cuerpos hablantes. Ante todo, se trata, de crear «un nuevo espacio de diálogo y reflexión en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras» (Alexopoulou 2018: 74). Creemos que nuestra propuesta didáctica puede ser un primer paso para el procesamiento crítico de nuevos conocimientos que favorezcan una dinámica de cambio en aras visibilizar e incluir géneros y miembros de grupos históricamente marginados como lo han sido mujeres y miembros de las comunidades LGBTIQ+.

BIBLIOGRAFÍA

Alario, Carmen, Mercedes Bengoechea, Eulalia Lledó, y Ana Vargas. *Nombra. La representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1995. Web. 15 Nov. 2022.



- Alexopoulou, Angélica. «La enseñanza de e/le desde la perspectiva de la literacidad crítica». *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Angélica Alexopoulou (ed.). Madrid: Ediciones del Orto, 2018. 61–79. Web. 15 Nov. 2022.
- Becker, Lidia. «Gloto-política del sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company contra el lenguaje inclusivo de género.» *Theory Now* 2.2 (2019): 4–25. Web. 15 Nov. 2022.
- Bengoechea, Mercedes. «Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión.» *Lenguaje y textos* 27 (2008): 37–68. Impreso.
- . «La sociedad cambia, la Academia, no.» *El País*, 7 de marzo de 2012. Web. 15 Nov. 2022.
- . «Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramática.» *BHL* 92 (2015a): 1–23. Web. 15 Nov. 2022.
- . *Lengua y género*. Madrid: Síntesis, 2015b. Impreso.
- . «Las otras funciones del masculino.» *Revista de la Fundación del Español Urgente* 5 (2016): 11–12. Web. 15 Nov. 2022.
- Cáceres Serrano, Pablo Andrés, y María Leonor Solar. «Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico.» *Revista española de pedagogía* 248 (2011): 39–55. Web. 15 Nov. 2022.
- Cassany, Daniel, y Josep M. Castellá. «Aproximación a la literacidad crítica.» *Perspectiva* 28.2 (2010): 353–374. Web. 15 Nov. 2022.
- Escandell-Vidal, Victoria. «Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística.» *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*. Maya Ninova (ed.). Sofía: Editorial Universitaria S. Clemente de Ojrid, 2018. 49–69. Web. 15 Nov. 2022.
- . «En torno al género inclusivo.» *IgualdadES* 2 (2020): 223–249. Web. 15 Nov. 2022.
- Fundéu de la RAE. *Guía del lenguaje inclusivo*. 2019. Web. 15 Nov. 2022.
- . «El masculino genérico.» *Fundéu*, 12 Mar. 2019. Web. 15 Ene. 2023.
- Galperín, Karina. «El idioma es también un reflejo de los cambios sociales.» *La Nación*, 28 de junio de 2018. Web. 15 Ene. 2023.
- Guerrero Salazar, Susana. «Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en ELE.» *Actas del XII Congreso Internacional ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.). Murcia: Universidad de Murcia, 2002. 393–403. Web. 15 Nov. 2022.
- . «El debate en torno al lenguaje no sexista en la lengua española.» *IgualdadES* 2 (2020): 201–221. Web. 15 Nov. 2022.

- Guillén Solano, Patricia. «Actividades y estrategias para el uso de un lenguaje inclusivo en el aula de español L2: una perspectiva discursiva». *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*. Tina Escaja y María Natalia Prunes (eds.). Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2021. 155–180. Web. 15 Nov. 2022.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. «Sobre pilota, portavoza, miembro y otros femeninos.» *El mundo*, 10 Feb. 2018. Web. 15 Nov. 2022.
- Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. «Guías para el uso no sexista del lenguaje.» *Instituto de las mujeres*, s. f. Web. 15 Nov. 2022.
- Lleidó, Eulalia. «Mujeres, cambios y periódicos.» *Revista de la Fundación del Español Urgente* 16 (2009): 6–8. Web. 15 Nov. 2022.
- . «La representación de las mujeres en los ejemplos del Diccionario de la Lengua Española. Mitos y tópicos.» *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XXI* (2012): 207–220. Web. 15 Nov. 2022
- . *Cambio lingüístico y prensa. Problemas, recursos y perspectivas*. Barcelona: Laertes, 2013. Impreso.
- López, Artemis. «Cuando el lenguaje excluye: consideraciones sobre el lenguaje no binario indirecto.» *Cuarenta naipes* 3 (2020): 295–312. Web. 15 Ene. 2023.
- Martín, María. *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Madrid: Catarata, 2019. Impreso.
- Martínez, Ana. «La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo.» *Cuadernos de la ALFAL* 11.2 (2019): 186–198. Web. 15 Nov. 2022.
- «Masculino genérico: un experimento de lenguaje inclusivo con dibujos.» *Toca Plástica*, 3 Feb. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=29La-ob67Ac>. Web. 15 Ene. 2023.
- «Mayores y jóvenes, ante el sexo: la experiencia real que enfrenta el amor – El Hormiguero.» *El Hormiguero*, dirigido por Pablo Motos, Antena 3, 3 Mar. 2022. 2:26–3:53. <https://www.youtube.com/watch?v=MGCCxSW-ceU>. Web. 15 Ene. 2023.
- «Miembra.» *Wikilengua del español*. Wikilengua, 29 Jun. 2018. Web. 15 Ene. 2023.
- Minoldo, Sol, y Juan Cruz Balian. «La lengua degenerada.» *JOSHA* 7.2 (2020): 1–16. Web. 15 Nov. 2022
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. «Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas de Juan Carlos Moreno Cabrera.» *Infoling* (2012): 1–11. Web. 15 Nov. 2022.
- «Niña que usa el lenguaje inclusivo.» *Veo Santa Fe*, 7 Jun 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=KgDnbaqaQto>. Web. 15 Ene. 2023.
- Parra, María Luisa, y Ellen J. Serafini. «Bienvenixos todes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español.» *Journal of Spanish Language Teaching* 8.2 (2021): 143–162. Web. 15 Nov. 2022.



- Paredes Duarte, María Jesús. «El principio de economía lingüística.» *Pragmalingüística* 15-16 (2010): 166-178. Web. 15 Nov. 2022.
- «¿Por qué usamos lenguaje inclusivo?» *Xplora - Snacks de Ciencia*, 17 Ago. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=TSJ-5lf7uMA>. Web. 15 Ene 2023.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009. Impreso.
- Real Academia Española. «Informa de la RAE sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas.» *Boletín de Información Lingüística de la RAE* 14 (2020): 5-207. Web. 15 Nov. 2022.
- Sanín, Carolina. «Una propuesta gramatical». *Semana*, 7 de noviembre de 2016. Web. 15 Nov. 2022.
- Shok, Susy. «Yo monstruo mío». *Poemario Trans Pirado*. Buenos Aires: ediciones Nuevos Tiempos, 2011. Impreso.
- Toche, Nelly. «El lenguaje inclusivo distrae del verdadero problema de fondo: Concepción Company.» *El economista*, 25 de agosto de 2019. Web. 15 Ene. 2023.
- UNED. «Todos y todas.» *Canal UNED*, 20 Sept. 2019. <https://canal.uned.es/vídeo/5d3abb56a3eeb09c208b4567>. Web. 15 Ene. 2023.
- Valle, José del. «La política de la incomodidad.» *Gltopolítica*, 21 de agosto de 2018. Web. 15 Nov. 2022.

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 18 de enero de 2023

