

DE NIÑAS Y NIÑOS: LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA URUGUAYA

ABOUT *NIÑAS Y NIÑOS*: GENDER-BASED LINGUISTIC POLICIES IN
URUGUAYAN PRIMARY EDUCATION

Victoria Furtado
Universidad de la República
vitofurt@gmail.com

Resumen

En los últimos diez años, dos tendencias confluyeron en la educación uruguaya: el impulso de políticas lingüísticas de género y de políticas promotoras de la diversidad. En este trabajo examino esa confluencia a partir de un libro de texto oficial y del documento que estableció las bases para su elaboración, para indagar cómo se representa a las mujeres y cómo se relacionan esas representaciones con las prácticas lingüísticas. Evalué en particular el uso del lenguaje inclusivo, componente principal de las políticas lingüísticas de género en el Uruguay. Del análisis se desprende que aunque existen representaciones más equitativas de las relaciones de género, persisten limitaciones en el abordaje de la diversidad social.

El aporte de la lengua se restringe al lenguaje inclusivo, lo que implica a su vez una concepción exclusivamente gramatical de la lengua, y no se problematizan las representaciones sobre las prácticas lingüísticas de las mujeres.

Palabras clave: políticas lingüísticas, lenguaje inclusivo, género, educación.

In the last ten years, two trends converged in Uruguayan education: the promotion of gender-based linguistic policies and diversity policies. In this article I examine this confluence from an official textbook and the document that established the guidelines for its elaboration, to investigate how women are represented and how these representations are related to linguistic practices. I particularly evaluate the use of inclusive language, the main component of gender-based linguistic policies in Uruguay. The analysis shows that although there are more equitable representations of gender relations, there are still limitations in the approach to social diversity.

Contribution of language is restricted to inclusive language, which in turn implies an exclusively grammatical conception of the language, and representations about the linguistic practices of women are not problematized.

Keywords: language policies, inclusive language, gender, education.

Recibido: 31/01/2017

Aceptado: 25/09/2018

1. Introducción¹

En Uruguay, la década 2005-2015 se caracterizó por la implementación de políticas públicas de género que, con sus alcances y limitaciones, llegaron también al ámbito de la lengua, donde la estrategia principal fue la edición de guías de lenguaje inclusivo por parte de distintos organismos de la administración pública. Por otra parte, en el mismo período (especialmente en los primeros cinco años) se dieron en el país una serie de debates que derivaron en la implementación de políticas educativas caracterizadas por la promoción de la diversidad social y lingüística y el reconocimiento de grupos minoritarios/minorizados, entre los que se incluye a las mujeres. En este marco, resulta de interés investigar cómo confluyen estas dos tendencias en el ámbito educativo a través del análisis de un instrumento concreto. En este artículo evaluo la implementación de las políticas lingüísticas de género en la educación a partir del análisis de un manual escolar y del documento oficial que orientó su elaboración.

El objetivo de este trabajo no es discutir la pertinencia de lo que se ha dado en llamar lenguaje inclusivo. Mi punto de partida es asumir que esto existe, es decir, aceptar que hay un conjunto de pautas lingüísticas que se agrupan y promueven bajo esa denominación, y evaluar su implementación en el ámbito de la educación desde una perspectiva que sea a la vez rigurosa desde el punto de vista lingüístico y comprometida con la transformación de la sociedad en lo que refiere a las desiguales relaciones de género.

1.1. Las políticas lingüísticas en la educación uruguaya

Behares (2009) identifica la aprobación del Decreto-Ley de Educación Común, en 1877, como el primer acto formal de políticas lingüísticas en el Uruguay. Oroño (2011) señala que a partir de allí el estado uruguayo focalizó sus acciones en dos aspectos: por un lado, la instrumentación de acciones político-lingüísticas para afirmar el español y, por otro, la restricción del uso de otras lenguas minoritarias.

Para Behares, solo en los años 2006-2008 se da un cambio que puede considerarse radical en esta materia: la aprobación y el inicio de la puesta en práctica de los documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación y la inclusión de los principios rectores allí contenidos en la Ley General de Educación del año 2008, caracterizados por una clara intención de reconocimiento y promoción de la diversidad sociocultural del país, o al menos una parte de ella.

¹ Este trabajo recoge parte de la monografía titulada "La llegada de las políticas lingüísticas de género a la educación primaria: el lenguaje inclusivo en el *Libro de cuarto*", orientada por las profesoras Graciela Barrios y Mariela Oroño.

Barrios (2011) destaca que se incluya en estos documentos el respeto por las variedades lingüísticas de cada hablante y la diversidad de normas del español del Uruguay, así como que se mencionen los grupos lingüísticos minoritarios y las situaciones de migración, aunque señala que no hay referencias a las lenguas indígenas. En términos generales, la autora sostiene que se trata de una propuesta político-lingüística que apunta a incidir profundamente en los modelos identitarios del país en su conjunto.

Otro hito importante fue el Debate Educativo, realizado en 2006, que culminó con el Congreso Nacional de Educación a fines de ese mismo año y que "refleja las representaciones y opiniones de diversos sectores de la población" (Barrios 2011: 23). La diversidad es también aquí el centro de la reflexión lingüística, aunque la consideración de los distintos grupos es dispar. Barrios señala que "el espíritu constructivo y abierto con que se abordan la frontera, los indígenas, los sordos y la diversidad de género, desaparece y se transforma en preocupación y ensañamiento cuando el objeto de reflexión son los jóvenes" (2011: 29). Esto se explica, según la autora, porque "la diversidad lingüística catalogada como patrimonio etnolingüístico parece más fácil de administrar y acotar que la diversidad lingüística percibida en términos socioeconómicos o etarios" (Barrios 2011: 30). La autora concluye que el sistema educativo parecería estar mejor preparado para incorporar la diversidad etnolingüística o de otros grupos organizados, como los sordos o las mujeres, que para admitir variedades no estándares y sostiene que esto se debe a que la lengua estándar es el emblema de la educación.

1.2. El lenguaje inclusivo o no sexista

Cameron (1995) ubica las propuestas de lenguaje no sexista dentro de lo que denomina iniciativas de *higiene verbal*. Sostiene que mientras que en el siglo XIX los reclamos provenían de grupos sin poder que buscaban acceder al discurso público, en la actualidad las formas de higiene verbal se preocupan por impugnar los términos con que ese discurso público se desarrolla. La autora señala que, por ser las guías de lenguaje no sexista abiertamente políticas, provocan muchas más críticas y resistencias que los manuales de estilo, las guías de uso o los diccionarios. Cameron afirma que cambiar la lengua es una forma de intervención cultural que resulta provocativa y que en el debate en torno a estas iniciativas hay algo más que palabras en juego: el asunto es decidir qué conjunto de valores será afirmado simbólicamente a través de la lengua en el discurso público. La autora señala que llamar la atención sobre el uso del lenguaje es una manera de hacer manifiestas convenciones lingüísticas antes naturalizadas, construidas en base a suposiciones que pasaban inadvertidas. En su opinión, la relación entre lenguaje y realidad ha sido habitualmente representada como un contrato social, a imagen y semejanza del que sustenta a la sociedad en la teoría política liberal. Pero para ella ese contrato lingüístico es una ficción con significado ideológico, es una metáfora que sugiere que estamos gobernados en nuestro uso de la lengua por consenso y no por coerción. La *higiene verbal*, en cambio, es la antítesis de lo anterior, pues refleja solo los intereses sectarios de una minoría.

Sus defensores denuncian que la lengua común es una lengua basada en la represión masiva de la diferencia y que su inteligibilidad depende de que todos acepten como natural y universal definiciones que, de manera encubierta, representan el punto de vista de hombres blancos de las clases sociales más privilegiadas. Así, sostiene la autora, la *higiene verbal* está destinada a romper la complacencia con que los grupos dominantes miran sus propios usos de la lengua como los únicos legítimos. Calero (2002), por su parte, expresa una visión crítica respecto a la posible eficacia de las propuestas de lenguaje no sexista, pero a la vez reconoce que la lengua no ha logrado acompañarse a los cambios sociales protagonizados por las mujeres en las últimas décadas.

Para la autora, el avance social y cultural de las mujeres en occidente, fruto de largas luchas encabezadas por los movimientos feministas, inciden necesariamente en la lengua ya que los factores extralingüísticos son un importante motor en la evolución de todas las lenguas. Sobre las acciones institucionales, Calero sostiene que es la presión de la sociedad la que ha llevado al sistema político a crear organismos encargados de velar por los derechos de las mujeres y de eliminar la desigualdad social. La autora analiza el caso de España, donde se crearon diversas instituciones con estos fines y donde se publicaron, ya desde el año 1989, diferentes guías de lenguaje no sexista.

Señala que los cambios que se proponen en ese país se centran en la eliminación o uso menos frecuente del masculino genérico, las formas de tratamiento dirigidas hacia las mujeres y otras propuestas como, por ejemplo, la utilización del pronombre femenino "nosotras" en textos colectivos de autoría no solo femenina.

1.3. La reproducción de las jerarquías de género en la educación

Volviendo a la educación, es pertinente observar lo que allí sucede, no solo porque se trata de un ámbito fuertemente vinculado con la implementación de políticas lingüísticas, sino porque, de acuerdo con Graña (2006), es en las instituciones educativas donde ocurre parte importante de la socialización: allí continúa el aprendizaje de la vida social iniciado en la familia y se internalizan normas, expectativas y modelos de comportamiento contenidos en currículas y actividades dirigidas, pero también en las relaciones sociales que en ese contexto se establecen. El autor identifica tres sesgos de género en los saberes transmitidos en los procesos educativos: la inexistencia de referencias a los aportes hechos por mujeres a la cultura, la desatención de aspectos culturales particularmente interesantes para ellas y la recurrencia de afirmaciones sobre las mujeres hechas en base a prejuicios.

El saber acerca del sexismo en el aula puede ordenarse, según Graña, en cinco áreas: los usos y contenidos del lenguaje (refiere al uso o no de un lenguaje inclusivo), las interacciones alumno-docente, los materiales didácticos empleados, los juegos y el manejo del espacio, y el análisis de los textos escolares. La investigación de manuales escolares cuenta con una larga tradición en la que confluyen la lingüística, las ciencias de la educación y los estudios de género.

Narvaja de Arnoux y Bein (1999) plantean que el interés en este tipo de textos está en que representan un modelo de época y en que prescriben las tradiciones y valores necesarios para el funcionamiento social a través del ámbito escolar.

Oroño (2014), por su parte, señala que las representaciones sociolingüísticas que transmiten los textos escolares pueden influir en el comportamiento y las creencias de sus destinatarios. Agrega que "los textos escolares usados para la enseñanza de la lengua forman parte de los discursos institucionales producidos en el marco de políticas lingüísticas instrumentadas a través del sistema educativo" y que "la declaración de un libro como de uso oficial en las escuelas o la realización de un concurso para tal fin supone un fuerte control sobre los contenidos y la forma de los textos" (Oroño 2014: 219). Por otra parte, Rostagnol sostiene que "los libros de lectura escolares no solo constituyen el medio para que los niños aprendan la lecto-escritura, son también los transmisores de valores, entre ellos de las conceptualizaciones de hombre y de mujer que maneja la sociedad" (1993: 2).

En el campo de los estudios de género, las primeras investigaciones sobre textos escolares datan de los años setenta cuando, en la transición democrática posfranquista, el movimiento feminista español denunciaba, entre otras cosas, que los libros escolares inferiorizaban a las niñas. Investigadoras de la época concluyeron que el número abrumador de presencia de hombres y referencias masculinas en los textos, en relación a la escasa presencia de mujeres, da cuenta de una mayor valoración social de lo masculino y de que se atribuye al hombre el protagonismo en la historia de la humanidad (Graña 2006). Ya en los ochenta, una investigación sobre manuales escolares en siete países de todos los continentes condujo a definir que hay sexismo en estos textos cuando hombres, mujeres, niños y niñas son descriptos en el contexto de funciones estereotipadas que no reflejan la diversidad de roles existentes o cuando se los presenta en situaciones existentes sin criticarlas ni ofrecer alternativas, aceptándolas implícitamente (Michel 1988, en Graña 2006).

En el Uruguay, buena parte de las investigaciones sobre manuales escolares desde una perspectiva de género fueron realizadas por Graña (2006, 2008, entre otros) y Rostagnol (1993, 1997). Graña (2008) analiza el período 1900-2007 tomando un libro por década. Su estudio da cuenta de que, en términos generales, hay un mantenimiento de los estereotipos de género a lo largo del tiempo pese a los cambios de la sociedad durante el siglo XX. La investigación de Rostagnol (1993) evidencia que en los manuales escolares vigentes en Uruguay a inicio de los años noventa, predominan las figuras masculinas por sobre las femeninas. Los varones se presentan como estudiosos, creativos, amistosos, trabajadores, amables; mientras que las mujeres son caracterizadas como exigentes, sacrificadas y cariñosas. La casa aparece fundamentalmente como territorio de las mujeres y los niños. Los hombres suelen aparecer en ámbitos laborales y, en menor medida, en lugares de recreación y descanso. Para las mujeres, adultas y niñas, las tareas más frecuentes son las domésticas, mientras que los varones aparecen alimentándose, jugando y, minoritariamente, desarrollando una tarea. Rostagnol afirma que este es uno de los aspectos en que los libros refuerzan más profundamente los estereotipos.

La autora interpreta que el modelo transmitido probablemente tenga relación con la representación de mujer en el imaginario colectivo, pero advierte que este dista bastante de la realidad. Señala que la mayoría de las mujeres adultas que aparecen son madres o maestras y que no las hay realizando otras tareas remuneradas, pese a ser muy importante el número de mujeres trabajadoras. Rostagnol concluye que las representaciones propuestas por los textos escolares refuerzan los estereotipos tradicionales y que, en términos generales, el mensaje en relación al género es sexista y por consiguiente retardatario de cualquier posible cambio.

2. Corpus de la investigación

Los documentos que constituyen el corpus de este trabajo son el *Libro de cuarto*, publicado en 2008 por el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública, cuyas autoras son Lucía Forteza y Alejandra Rodríguez, y el documento *Especificaciones técnicas*, elaborado por el mismo organismo, que estableció las bases del concurso que designó al *Libro de cuarto* como manual oficial a ser utilizado en todas las escuelas públicas del Uruguay.

La elección se justifica, por un lado, en que es el libro oficial de referencia para el nivel de cuarto año de la educación pública (más allá de que no se impide a los docentes usar otros materiales didácticos) y en que es un texto que incluye todas las áreas temáticas. Se distribuye de forma gratuita en todas las escuelas del país y está disponible en la biblioteca digital que utilizan los escolares². Por otra parte, este libro, que sigue vigente, fue elaborado y publicado en un período muy significativo para el análisis de las políticas lingüísticas, signado a la vez por una proliferación de los discursos de la diversidad en el ámbito educativo (ver introducción) y por la llegada de las políticas públicas de género al ámbito de la cultura en general y de la lengua en particular (Furtado 2013).

La orientación hacia la diversidad que caracteriza al texto se manifiesta de diversas maneras. Además de provenir del interior y la capital, los cinco personajes pertenecen a distintos contextos socioeconómicos, y aunque todos son hijos de trabajadores, hay matices: mientras que una niña es hija de clasificadores de residuos, otro es hijo de una profesional, por mencionar solo un par de ejemplos.

Las familias son variadas tanto en su composición como en la distribución de roles a su interior. Las expresiones culturales que se incluyen van desde las más populares, como el carnaval o la cumbia, hasta las bellas artes.

Asimismo, hay en el libro una marcada presencia de mujeres: tres de los cinco personajes principales son niñas, hay varias secciones destinadas a reflexionar sobre la discriminación y el lugar asignado a las mujeres en la sociedad, los textos literarios son de autores de ambos sexos y se recuperan figuras femeninas de distintos ámbitos de la cultura, todo lo cual contribuye a considerar este manual escolar particularmente interesante para un análisis sociolingüístico y de género.

² Biblioteca del Plan Ceibal: bibliotecadigital.ceibal.edu.uy

El documento *Especificaciones técnicas*, por su parte, aporta elementos importantes para entender la propuesta del *Libro de cuarto*, ya que se establecieron allí los requisitos que los libros debían cumplir para participar del concurso que designaría a uno de ellos como texto oficial.

3. Las mujeres y la inclusión de género en el *Libro de cuarto*

En esta sección describo y analizo las estrategias lingüísticas a las que recurre el *Libro de cuarto* para reconocer o destacar la presencia de niñas y mujeres, y la relación de estas con las representaciones sociales transmitidas por el texto. Para comprender mejor estas estrategias es necesario tener en cuenta las sugerencias que ofrecen los documentos que se toman como referencia en la temática, es decir, las guías y manuales de lenguaje inclusivo editadas por organismos públicos estatales o por agencias internacionales.

Como señalé en Furtado (2013) a partir, principalmente, del análisis de la *Guía de lenguaje inclusivo del Congreso de Intendentes* (primer manual de alcance nacional publicado en el país), pero se observa también en documentos como la *Guía de lenguaje inclusivo en el Ministerio del Interior* de 2015, en *Mi libro de lenguaje inclusivo*, editado por la empresa estatal de aguas en 2012, o en diversas publicaciones del Ministerio de Desarrollo Social, las iniciativas institucionales sobre la lengua centran sus recomendaciones en evitar lo que se denomina *masculino genérico*, esto es, el uso del morfema de género masculino en su sentido genérico, siendo este el fenómeno que se considera más relevante a la hora de abordar el tema del sexismo en el lenguaje.

Si bien es unánime la consideración de este aspecto de la lengua como el más problemático, Cameron (1995) advierte que los promotores de estas iniciativas no siempre coinciden en la concepción subyacente del proyecto de intervención sobre la lengua y que las distintas posiciones, algunas más conciliadoras, otras más radicales, se ilustran en la discusión sobre como sustituir el masculino genérico. Un grupo prefiere usar términos neutrales - algunas lenguas pueden recurrir a un género neutro, cosa que no sucede en el español-, solución que se enmarca, para la autora, en una concepción liberal que hace hincapié en la precisión y la igualdad.

Una variante de esta estrategia, algo más radical, es el recurso a los desdoblamientos del tipo "él y ella". Sus defensores argumentan que el neutro a menudo se interpreta como masculino de manera encubierta, por lo que si se quiere incluir a las mujeres hay que mencionarlas explícitamente. La tercera solución, más radical aun, consiste en utilizar el femenino como genérico. En este caso, el objetivo no es la precisión o la justicia sino evidenciar el conflicto. Se busca que los lectores participen en el trabajo interpretativo activamente, que se pregunten por qué el escritor eligió esa formulación inusual, proceso que los llevará a preguntarse también por qué normalmente usamos el masculino como genérico sin pensarlo dos veces y por qué nos molesta si alguien usa el femenino en su lugar.

El hecho es que, más allá de existir recomendaciones para los niveles léxico, pragmático o sintáctico, las propuestas para evitar el uso del morfema

de género masculino en su sentido genérico (nivel morfológico) son las más abundantes y variadas.

Se sugiere, por ejemplo, realizar desdoblamiento usando las formas femeninas y masculinas; sustituir los gentilicios por el lugar de origen o por un nombre colectivo acompañado del gentilicio; usar nombres colectivos; emplear formas impersonales de los pronombres o pasivas para evitar el uso de la tercera persona del singular con marca de género; eludir los pronombres personales; usar "quien", "quienes", "las personas", "alguien", "cualquier(a)", "la gente", etc. para evitar el uso de términos marcados; omitir artículos cuando se usan sustantivos comunes en cuanto al género; emplear formas impersonales del verbo; usar determinantes sin marca de género; entre otras. Los manuales de lenguaje no sexista suelen incorporar también recomendaciones sobre el uso de recursos gráficos.

Si bien la estrategia privilegiada es el desdoblamiento de la palabra completa ("niños y niñas"), se sugiere igualmente el uso de guiones o barras para desdoblar solo la vocal del morfema de género ("niños-as" o "niños/as"). El uso del símbolo @ ("niñ@s") se restringe por lo general a textos informales escritos, mientras que el uso de la letra x en sustitución de la vocal del morfema de género ("niñxs") o alternativas similares, como el uso de la vocal e ("niñes"), no forman parte de las propuestas institucionales y solo algunos de los manuales más recientes reconocen su existencia, aunque no la incluyen entre las sugerencias prácticas.

A continuación analizo la implementación de distintas estrategias inclusivas en el *Libro de cuarto*. Considero solo los textos elaborados por las autoras del libro, es decir textos informativos propios de diverso tipo, consignas dirigidas a los alumnos, cartas e intervenciones de los cinco personajes que estructuran el libro, etc. Excluyo textos de otros autores, textos tomados de fuentes documentales y entrevistas.

3.1. El uso de estrategias inclusivas en el *Libro de cuarto*

En sintonía con lo expuesto anteriormente, en el *Libro de cuarto* la estrategia más evidente es el desdoblamiento, aunque también se identifican otros recursos.

Más allá de su predominancia, los desdoblamientos me interesan particularmente porque estos, en cualquiera de sus formas, muestran de forma explícita la puesta en práctica de un uso inclusivo, sea porque esa fue la intención expresa de las autoras para este texto o porque las mismas ya han internalizado su uso. Se registran en el corpus diecisiete ocurrencias de desdoblamientos, distribuidas a lo largo de todo el texto. La mayoría de ellas (trece) se dan en sustantivos, como evidencian los ejemplos que siguen, siendo "niñas y niños" la forma que más se repite (cinco ocurrencias).

1. ¿Sabías que existe en la capital del país un lugar donde **niñas y niños** de escuelas públicas uruguayas pueden encontrarse y disfrutar unas vacaciones juntos? (*Libro de cuarto*, 2008: 4)
2. El turismo es una de las actividades económicas más importantes. Constituye una de las principales fuentes de trabajo para **uruguayos y uruguayas**. (*Libro de cuarto*, 2008: 27)

3. No puedo dejar de contarles que me encanta ir a la escuela porque tengo un montón de **amigas y amigos**. (*Libro de cuarto*, 2008: 37)
4. Yo soy la hija mayor, por eso **mamá y papá** dicen que tengo que ser más responsable y enseñarles a ellos cómo comportarse. (*Libro de cuarto*, 2008: 59)
5. Te cuento entonces un poco cómo se organizó y cómo funciona la cooperativa, y te mando un folleto que nos dieron en uno de los talleres en los que participé con las **hijas e hijos** de las tejedoras. (*Libro de cuarto*, 2008: 88)
6. Tengo muchos **primos y primas**, (...). (*Libro de cuarto*, 2008: 103)

Solo hay un caso en el que se desdobra el artículo y otro donde hay desdoblamiento del artículo y el sustantivo correspondiente. También con una única ocurrencia hay un desdoblamiento de adjetivo y otro de pronombre. Véanse a continuación los casos mencionados:

7. En mi grupo pensaban que **las y los científicos** son personas geniales o extraordinarias, así que les encantó conocer a una "de carne y hueso", igual a la mamá de cualquiera. (*Libro de cuarto*, 2008: 53)
8. **La abuela y el abuelo** están cocinando galletitas con cereales. (*Libro de cuarto*, 2008: 73)
9. **Bienvenidas, bienvenidos**. En el universo de la poesía todo esto, y mucho más, está permitido. (*Libro de cuarto*, 2008: 99)
10. Evaluación para **todos y todas**... (*Libro de cuarto*, 2008: 146)

Desdoblamientos y recursos gráficos (uso de barras o guiones) tienen la particularidad de ser dos maneras de poner en práctica la misma acción: evidenciar la existencia de las mujeres a través de la presencia simultánea de los morfemas de género femenino y masculino.

Así, "todos y todas", por un lado, y "todos/as" o "todos-as", por otro, son formas de una misma práctica inclusiva. Como mencioné antes, las guías de lenguaje inclusivo presentan ambas alternativas entre sus recomendaciones, con la evidente restricción de los recursos gráficos al ámbito de la escritura. Sin embargo, sería esperable que los usuarios de la lengua opten por una u otra forma a la hora de escribir textos utilizando lenguaje inclusivo. No es esto lo que ocurre en el libro, ya que a los desdoblamientos presentados anteriormente se suman dos casos en los que se utiliza el recurso gráfico de la barra:

11. Escoge a **un niño/a** del grupo para que te entreviste. (*Libro de cuarto*, 2008: 9)
12. ¿Está **interesado/a** en enseñarnos y aprender con **nosotros**? (*Libro de cuarto*, 2008: 147)

Esta alternancia dificulta el cumplimiento de la función *marco de referencia* de la lengua estándar (Garvin y Mathiot 1974), ya que no se brinda una norma codificada única que sirva como modelo para los niños que la están aprendiendo.

Si bien no es posible establecer si la alternancia se debe a un simple descuido de las autoras o a una intención expresa de presentar una variedad de formas, lo cierto es que de todos modos no hay una norma estandarizada sobre el lenguaje inclusivo que sirva como referencia para la educación, ámbito de uso y enseñanza de la variedad estándar por excelencia. Y esto porque, aun cuando las guías son herramientas de planificación de una política lingüística (Furtado 2013), no hay una estrategia única por parte del estado y su promoción no ha sido llevada a cabo desde ámbitos vinculados a la lengua, sino desde organismos que poco tienen que ver con la definición e instrumentación de políticas lingüísticas, como las intendencias, el Ministerio del Interior o, incluso, las empresas de servicios públicos. Esto no puede dejar de ser observado como una inconsistencia de la política pública, que resuelve promover acciones sobre la lengua en diversos ámbitos, la educación entre ellos, pero no provee los instrumentos necesarios para una implementación adecuada a las necesidades y características de cada uno.

Otras estrategias inclusivas registradas en el corpus son: sustitución de gentilicios por desdoblamientos (13) o por un nombre colectivo (14); uso de perífrasis léxicas para evitar expresiones como "el hombre" o "los humanos" (15 y 16); uso del sustantivo "persona" para evitar términos considerados marcados, tales como: "el", "los", "aquel", "uno", "todos", "alguno", "los humanos", etc. (17 a 19); uso de "quien" y "quienes", en sustitución de "los", "los que" o "el que" (20 a 22); y, por último, omisión de artículos para sustantivos comunes en cuanto al género (23).

13. El turismo es una de las actividades económicas más importantes. Constituye una de las principales fuentes de trabajo para **uruguayos y uruguayas**. (*Libro de cuarto*, 2008: 27)
14. El Carnaval es una de las fiestas típicas o tradicionales que celebra **el pueblo uruguayo**. (*Libro de cuarto*, 2008: 77)
15. Busca ejemplos de pequeños y grandes cambios en ecosistemas producidos por la intervención de **los seres humanos**. (*Libro de cuarto*, 2008: 33)
16. **Los grupos humanos** habitamos y nos apropiamos del espacio geográfico, imprimiendo en él nuestras formas de percibir y comprender el mundo en el que vivimos. (*Libro de cuarto*, 2008: 96)
17. Cada vez que **una persona** del grupo toca una parte de la telaraña regresan todas y se empieza de nuevo. (*Libro de cuarto*, 2008: 9)
18. Realiza una lista de sus principales consecuencias para la cría de ganado y para la vida de **las personas**. (*Libro de cuarto*, 2008: 92)
19. ¿Qué motivaciones tendrían estas **personas** para asentarse aquí? (*Libro de cuarto*, 2008: 122)
20. Le hicimos todas las preguntas que quisimos, nos sacamos todas las dudas y las ganas de saber cosas sobre cómo son los laboratorios y el trabajo de **quienes investigan**. (*Libro de cuarto*, 2008: 53)
21. En cada ronda gana **quien** tira la carta de mayor valor. (*Libro de cuarto*, 2008: 91)

22. Gana cada mano **quien** ganó dos de las tres rondas jugadas. (*Libro de cuarto*, 2008: 91)
23. Intercambia tus ideas con las opiniones de **integrantes** de tu familia. (*Libro de cuarto*, 2008: 138)

3.2. Usos no inclusivos

La aparición de las estrategias descritas anteriormente no debe conducir a pensar que se trata de un fenómeno uniforme: en el "Libro de cuarto" la implementación de formas inclusivas no es una práctica sistemática. Si bien los desdoblamientos y demás recursos aparecen a lo largo de todo el texto, su presencia es esporádica y no parece seguir un criterio determinado. En términos numéricos, son más los usos del masculino en sentido genérico que expresiones inclusivas: de un total de 208 frases relevadas, solo 46 apelan a una estrategia inclusiva.

Así, si bien el abordaje de las temáticas de género en el texto trasciende los aspectos lingüísticos, hay ocasiones en que estos podrían ser puestos en juego en pos de una mirada que cuestione los roles y las relaciones entre los géneros que no son aprovechadas. En este apartado presento algunos ejemplos de usos no inclusivos para los cuales hay una estrategia inclusiva que podría haberse aplicado como forma de corroborar estas afirmaciones.

Anteriormente sostuve que los desdoblamientos, en cualquiera de sus variantes, se aplicaron principalmente a sustantivos. Sin embargo, hay muchas ocasiones en que los sustantivos aparecen solo en masculino, como puede observarse en esta selección de ejemplos:

24. Allí se conocieron Clara, Martín, Manuel, Paula y Fiorella. Disfrutaron varios días fantásticos junto a **niños** de distintas escuelas públicas del Uruguay. (*Libro de cuarto*, 2008: 7)
25. Somos cuatro **hermanos**: dos niñas y dos varones. (*Libro de cuarto*, 2008: 83)
26. Con tus **compañeros**, elaboren un mapa semántico con los aprendizajes positivos y otro con los aprendizajes negativos que transmiten esos juegos. (*Libro de cuarto*, 2008: 141)

Y aunque lo más frecuente es encontrar desdoblamientos aplicados a los sustantivos, la misma estrategia puede implementarse con pronombres, artículos u otros determinantes. Sin embargo, también en este caso hay múltiples ocasiones en las que el uso inclusivo no se pone en práctica:

27. No olvidar algo que **los** identifique para la presentación. (*Libro de cuarto*, 2008: 5)
28. Realiza una lista de los libros que más disfrutaste e intercámbiala con **algún compañero**. (*Libro de cuarto*, 2008: 22)
29. ¿Qué debe tener en cuenta **un** periodista cuando crea el título para un artículo? (*Libro de cuarto*, 2008: 120)

Del mismo modo, de acuerdo a las propuestas de lenguaje inclusivo, sería posible evitar el uso de términos con marca de género en, por ejemplo, los siguientes casos:

30. **Algunos** deben salir del grupo a un lugar donde no puedan observar la ronda. (*Libro de cuarto*, 2008: 9)
31. ¿Piensas que el turismo debe ser un derecho de **todos**? (*Libro de cuarto*, 2008: 27)
32. El reconocimiento y la valoración de esta herencia, su protección y conservación, son derecho y responsabilidad de **todos los ciudadanos**. (*Libro de cuarto*, 2008: 50)
33. Teniendo en cuenta los datos aportados, ¿qué cantidad de residuos proviene de **los ciudadanos**? (*Libro de cuarto*, 2008: 108)
34. En cuanto al crecimiento de la pobreza, esta región posee más de 1600 **uruguayos** que viven en asentamientos ubicados en el norte de Canelones y en la periferia de Juan Lacaze, Minas y Florida. (*Libro de cuarto*, 2008: 132)

En particular, expresiones como "habitantes", "la población" o "la ciudadanía" podrían haber sustituido a los gentilicios de los ejemplos (32) a (34). Por otra parte, dado que el español permite la omisión del sujeto, podría haberse evitado el término "nosotros" en la frase siguiente:

35. **Nosotros** no podemos tomar medidas directas para solucionar el problema de la basura tóxica, pero sí podemos convertir los residuos que desechamos cotidianamente en una fuente de recursos. (*Libro de cuarto*, 2008: 107)

Como mencioné en el apartado anterior, el "Libro de cuarto" usa la expresión "seres humanos" u otras perífrasis similares con el fin de no usar el término "hombre" cuando se hace referencia al género humano. Sin embargo, esta opción tampoco es sistemática, como lo demuestran los ejemplos que siguen:

36. También **el hombre** extrae alimento del agua. (*Libro de cuarto*, 2008: 33)
37. La acción del **hombre**, modificando de forma creciente los ecosistemas, ha motivado pequeños cambios en algunos de ellos, por ejemplo la construcción de una vivienda; pero hay otros más significativos como la construcción de una represa, los desechos industriales, etc. (*Libro de cuarto*, 2008: 33)
38. **El hombre y la naturaleza**, se encuentran unidos en una delicada trama que consciente o inconscientemente están destruyendo. (*Libro de cuarto*, 2008: 33)

Este último ejemplo del corpus (38) es particularmente interesante. La distinción hombre-naturaleza y la asociación de lo masculino con lo racional, lo político y lo civilizatorio, en contraposición con lo femenino, vinculado a la naturaleza, da cuenta de una concepción que se arrastra desde la ilustración hasta nuestros días y que ha sido largamente criticada por feministas de todas las épocas. Ciriza (2002) plantea que la exclusión de las mujeres del mundo público y de la cultura, para situarlas del lado de la vida privada, el estado pre social y la naturaleza, tuvo un efecto duradero, que explica la permanencia hasta el presente de concepciones de esta índole. A la luz de esta permanencia, considero que la aplicación de una estrategia inclusiva en este fragmento del corpus hubiese sido más significativa que en otros casos.

Especial atención merece, por otra parte, la inclusión o no de las mujeres en tareas científicas o técnicas, por ser este un ámbito donde su exclusión es particularmente significativa.

Este aspecto ha sido señalado por Graña en su estudio de los manuales escolares del siglo XX. El autor plantea que las mujeres no figuran como protagonistas del avance científico y tecnológico y que la predominancia de modelos y referentes históricos masculinos “preparan a las personas que se orientan a la actividad científica, para una aceptación de la preeminencia de los varones en todos los órdenes del saber.” (2006: 59). Habida cuenta de este antecedente, vale la pena analizar qué hace el *Libro de cuarto* en este sentido.

Si bien hay en el texto una sección especialmente dedicada a reflexionar sobre el aporte de las mujeres a la ciencia, salvo en dos oportunidades, la referencia al saber científico se hace siempre utilizando el masculino en sentido genérico:

39. **Los investigadores** están de acuerdo en que los grupos humanos que poblaban América en aquel entonces eran descendientes de los primeros pobladores provenientes de Asia. (*Libro de cuarto*, 2008: 40)
40. Analiza por qué **algunos historiadores** hablan de saqueo de América. (*Libro de cuarto*, 2008: 42)
41. Más tarde **los matemáticos** comenzaron a interesarse en los cuadrados mágicos como problema del análisis matemático. (*Libro de cuarto*, 2008: 47)
42. Tu grupo puede contactarse con la unidad educativa de OSE e invitar a **un técnico** para entrevistarle sobre este tema. (*Libro de cuarto*, 2008: 116)
43. **Los científicos** están de acuerdo en que el resultado más directo podría ser un calentamiento promedio de la atmósfera mundial de 1 a 3 °C durante los próximos 100 años. (*Libro de cuarto*, 2008: 139)
44. Contáctense con **un especialista en computación** que pueda asistir a la escuela a conversar sobre este tema. (*Libro de cuarto*, 2008: 140)

Siendo el *Libro de cuarto* un texto en el que se implementan variados recursos para evitar el masculino genérico y en el que se problematiza el lugar de las mujeres en el mundo científico, considero que se desperdicia aquí una buena oportunidad de aplicar estrategias lingüísticas inclusivas en enunciados que tienen una relevancia simbólica mayor que expresiones más generales como “todas y todos”.

Si lo que se busca es promover la igualdad entre niños y niñas, deconstruir los roles estereotipados y cuestionar la tradición que entiende que la ciencia es cosa de hombres, la visibilización de las mujeres como científicas, investigadoras, técnicas, historiadoras, etc., representaría para las niñas un modelo mucho más significativo para la proyección de su futuro y la estrategia lingüística se volvería más efectiva, puesto que se asociaría con la promoción de ese modelo alternativo. Por otra parte, cabría preguntarse si el hecho de que se desdoblén otros términos y no estos, no termina por reforzar la idea de que los científicos, intelectuales y técnicos son solo hombres.

3.3. Del lenguaje inclusivo a las representaciones sociales

Las propuestas de lenguaje inclusivo responden a la necesidad de “nombrar para dar existencia” (Calero 2002: 6), es decir, a la necesidad de

mencionar explícitamente a las mujeres en las prácticas lingüísticas con objeto de volverlas visibles y reconocerlas como sujetos plenos en la sociedad. Ahora bien, más allá de esta apuesta por producir cambios sociales a través de una estrategia lingüística particular, tanto las guías de lenguaje inclusivo como los estudios de género y el movimiento feminista en general coinciden en identificar a los roles tradicionales como un problema central, transmitidos por la sociedad patriarcal a niñas y mujeres a través de la educación, la familia, los medios de comunicación y las prácticas culturales y lingüísticas. En el ámbito educativo, las investigaciones sobre los libros de texto sostienen que, según la época, se promueve, refuerza o no cuestiona una asignación de roles que relega a las mujeres al ámbito privado del hogar y a las tareas domésticas y de cuidado, excluyéndolas así del ámbito laboral y público (Graña 2006 y 2008; Rostagnol 1993 y 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, un texto escolar que pretenda cuestionar estos estereotipos de género debería promover representaciones de las mujeres, los hombres y las actividades sociales que estos desarrollan en consonancia con una concepción más justa e igualitaria de los roles, así como una representación de la familia, su composición y su distribución de tareas menos conservadora.

El *Libro de cuarto* evidencia ese intento a través de, fundamentalmente, dos estrategias. Por un lado, la problematización del lugar de las mujeres en la sociedad mediante pasajes del libro que abordan temáticas de género. Por otro lado, la presentación a través de los cinco personajes que estructuran el texto de familias de conformación diversa y con integrantes mujeres que, en todos los casos, trabajan.

A continuación, me centro en este último aspecto para analizar cómo son representadas las mujeres en el *Libro de cuarto* y en qué actividades se las incluye o excluye mediante los usos lingüísticos, con la intención de evaluar cómo se relacionan las representaciones sociales que se intentan promover con las representaciones y prácticas lingüísticas del texto.

Un espacio en el que las mujeres aparecen claramente caracterizadas a partir de sus actividades laborales son las cartas de introducción de los cinco personajes del libro (Clara, Martín, Paula, Manuel y Fiorella) y sus intervenciones a lo largo del texto. La madre de Clara es presentada como una mujer que trabaja (y mucho) alquilando casas a turistas en Rocha. Aunque, de acuerdo con lo que dictan las representaciones sociales vigentes acerca de lo que se considera una buena madre, ella no deja de ser caracterizada por sus virtudes de cocinera:

45. Luego los llevaría a conocer a mi madre. Es muy probable que después de convencerlos de comerse todos sus pastelitos de dulce de membrillo, les reparta un montón de tarjetas promocionando las casas que alquila. Todavía no sé cómo hace para trabajar tanto durante el verano. (*Libro de cuarto*, 2008: 13)

La mamá del personaje Martín no solo vive de su trabajo sino que además es una profesional. Esta figura es utilizada en el texto para problematizar la participación de las mujeres en la ciencia, con una sección destinada a la temática introducida por la siguiente intervención:

46. Como mi mamá estudia y trabaja en el área de la actividad científica -se acuerdan que les conté que es ingeniera de alimentos- la invitamos a la escuela para hacerle una entrevista. (*Libro de cuarto*, 2008: 53)

Sin embargo, el texto no logra despegarse de la creencia de que aquellas que logran ser exitosas a nivel laboral lo hacen a costa de sacrificios familiares, reproduciendo así el sentido común que se supone se pretende modificar. En este caso, los padres del personaje tuvieron que divorciarse y el niño plantea además:

47. Desde que Nicolás [hermano mayor] se fue, mi mamá me mimó más que antes, pero ella no está mucho en casa. Es ingeniera de alimentos y trabaja en una empresa de productos lácteos que queda en Nueva Helvecia, así que viaja todos los días y no vuelve al mediodía. (*Libro de cuarto*, 2008: 37)

El personaje de Paula presenta a las dos familias que viven en su terreno. Sobre la situación laboral de las mujeres que la integran menciona:

48. Mamá, que hasta hace un tiempo estaba desocupada, por suerte entró a trabajar en el ingenio de ALUR, y Silvia colabora todos los días en el centro educativo y en la policlínica del barrio Las Láminas. (*Libro de cuarto*, 2008: 59)

Y agrega:

49. A nosotros cuando venimos de la escuela nos cuida Beatriz, una vecina que nos conoce desde que éramos chiquitos. Es un poco rezongona, pero igual la queremos pila porque nos enseña siempre un montón de cosas sobre cómo cocinar, trabajar en la huerta y criar los animales. (*Libro de cuarto*, 2008: 59)

Este último segmento (49), pese a ser ficticio, da cuenta de una realidad de la cual se pueden extraer dos conclusiones. En primer lugar, que las tareas de cuidado siguen estando a cargo de las mujeres, aun cuando estas han accedido al mercado laboral. La madre de Paula y Silvia trabajan todo el día, al igual que los hombres de la familia, y entonces los niños quedan a cargo de una vecina que, además de ser mujer, se encarga de transmitirles conocimientos vinculados a la reproducción de la vida (Federici 2010), tales como cocinar, producir alimentos para el consumo doméstico, etc. Es decir que aquello que tradicionalmente estuvo a cargo de las mujeres sigue estando bajo su responsabilidad, algo que los movimientos feministas han denunciado largamente y que aquí no se cuestiona. Por otra parte, se evidencia en este pasaje como las mujeres establecen redes comunitarias de cuidado, en este caso entre vecinas, como una estrategia que les permite afrontar colectivamente los desafíos de la vida cotidiana.

Al ser reconocida, esta práctica de larga tradición entre las mujeres es de algún modo validada, aunque no sea objeto de una reflexión particular en el texto. Estos ejemplos ponen de manifiesto que en el *Libro de cuarto* conviven representaciones sociales de género tradicionales con otras que buscan promover modelos más igualitarios, pero esa tensión, que también está en la sociedad, no se tematiza. Continuando con las intervenciones de los personajes, Manuel relata que vive en Tacuarembó y su familia se dedica a la ganadería.

Su madre es presentada como una mujer que integra una cooperativa de tejedoras, elemento que sirve además como disparador para trabajar en clase el tema cooperativismo.

50. Desde hace un tiempo mamá formó junto a otras mujeres una cooperativa de tejedoras. Fue una buena idea para trabajar la materia prima que aquí tenemos bastante cerca: la lana. Desde ese momento trabajan colectivamente haciendo tejidos artesanales: ellas mismas crean diseños, tiñen la lana y tejen después sacos, gorros, bufandas, guantes y otras prendas. (*Libro de cuarto*, 2008: 89)

En este caso, y a diferencia del personaje de Martín, la actividad laboral de la madre no se presenta como conflictiva sino que es motivo de orgullo para el niño, quien además se muestra partícipe de ella. Quizás facilitada por el tipo de tarea y la modalidad cooperativa, la imagen que se exhibe parece armonizar la vida familiar y laboral de la madre de este niño ficticio.

El último personaje es Fiorella. En este caso no hay una caracterización de la madre en particular, sino que la niña refiere a sus padres como un equipo, tanto para lo laboral como para lo doméstico:

51. Mis padres son clasificadores. Ellos dicen que son un equipo y yo estoy de acuerdo porque se reparten el trabajo, no solo el de clasificar, sino también el que hay que hacer en casa. (*Libro de cuarto*, 2008: 102)

Aquí queda más explícita la intención de proponer modelos de relacionamiento entre los géneros alternativos, en particular en lo que refiere a la división sexual del trabajo, que asigna diferenciadamente tareas remuneradas o no (domésticas) según el género. Hasta aquí he analizado la caracterización de las mujeres en relación a sus actividades laborales o profesionales a partir de las intervenciones de los cinco personajes del *Libro de cuarto*. Ahora describiré, brevemente, los modelos de familia presentes en el texto escolar y las denominaciones que aparecen para referir a esta institución.

A través de sus cinco personajes, el *Libro de cuarto* presenta modelos de familia de composición heterogénea, rompiendo al menos parcialmente con la tradición de los manuales escolares que muestran únicamente familias nucleares (Graña 2006 y 2008; Rostagnol 1993 y 1997). Clara vive con su madre, su tío y su abuela; Martín vive con su madre y ve a su padre los fines de semana porque ellos están divorciados; Paula vive con sus padres y sus dos hermanos menores, pero en un mismo terreno junto con otra familia con la que comparte la vida cotidiana; Manuel no especifica cómo está compuesta su familia, aunque en sus intervenciones refiere a su madre y a sus tres hermanos; Fiorella, por último, vive con sus padres y hermanos. Cabe señalar, empero, que no aparecen en el texto niños que no vivan con sus padres y estén, por ejemplo, a cargo de abuelos, tíos u otros adultos referentes; tampoco aparecen familias conformadas por nuevas parejas de los padres o madres ni por medios hermanos o hermanos de crianza, pese a la relativa frecuencia de esta situación en la actualidad, y no hay familias conformadas por padres del mismo sexo. En todos los casos las madres son una figura muy presente en la vida de los niños.

Considerando ahora lo estrictamente lingüístico, en el *Libro de cuarto* se usa casi con exclusividad el término "familia", en lugar del clásico "padres",

como expresión no marcada que permite considerar composiciones heterogéneas también en las familias de los niños que reciben el texto. Esto se constata particularmente en las directivas que indican actividades para realizar en el hogar:

52. Preparen una exposición e inviten a integrantes de la comunidad y **familias** para comunicar estos conocimientos. (*Libro de cuarto*, 2008: 19)
53. Para pensar en **familia** y discutir en la clase: ¿qué consecuencias trae la discriminación de género en la vida cotidiana de las mujeres? ¿y en la de los hombres? (*Libro de cuarto*, 2008: 54)
54. Las **familias** merecen conocer sus sueños (...). Esto les permitirá saber qué piensan ellos sobre lo que observan. (*Libro de cuarto*, 2008: 143)

En esta sección me ocupé de analizar el uso del lenguaje inclusivo en el *Libro de cuarto*.

Presenté las principales estrategias inclusivas y las que no lo son, problematizando la pertinencia de algunas opciones de las autoras del texto. Asimismo, discutí algunos aspectos de las representaciones sociales que aparecen en el manual escolar, en particular las que tienen que ver con la figura de las mujeres-madres y con la familia, para contrastar las estrategias puramente lingüísticas con las concepciones más generales sobre la sociedad y las relaciones de género que aparecen en el libro. A continuación me centraré en el documento que estableció los requisitos que los textos debían cumplir para poder convertirse en oficiales y que obviamente orientaron a las autoras en la elaboración del *Libro de cuarto*.

4. Análisis de las *Especificaciones técnicas*

El documento *Especificaciones técnicas* determinó las pautas para la confección de los libros de tercer y cuarto año de primaria, así como los criterios de evaluación que se tuvieron en cuenta en el concurso que seleccionó al *Libro de cuarto* como texto de referencia para el nivel de cuarto año. Se trata de un documento oficial elaborado por un equipo de docentes conformado en 2006 para tal fin.

En diversos pasajes de las *Especificaciones técnicas* se apela a elementos característicos del discurso de la diversidad, tales como la igualdad de oportunidades y derechos, el combate a los estereotipos, la apelación a la tolerancia, la defensa de los derechos humanos y la construcción de una sociedad integradora.

Esto es consistente con las políticas públicas, educativas y lingüísticas, de los últimos diez años, que buscan el reconocimiento de los derechos de las minorías y la promoción de la diversidad (Barrios 2007, 2011 y 2016). Un primer elemento que se menciona en este marco es la construcción de una sociedad democrática, entendida como una sociedad donde es posible la convivencia y participación de todos. La escuela es concebida así a imagen y semejanza de esa sociedad democrática:

55. Los libros serán parte de la escuela democrática que queremos, donde haya: información, participación y proyectos realizados entre todos/as y por todos/as. (*Especificaciones técnicas*, p. 5)
56. A partir del trabajo en las experiencias más cercanas al niño/a, se presentará la forma de organización política de la comunidad nacional. La democracia deberá percibirse por parte de los alumnos/as como una creación humana, inspirada en los mismos valores y principios que se presentaron cuando el objeto de discusión fue la clase, la escuela y el barrio. (*Especificaciones técnicas*, p. 31)

Se entiende que los libros de texto que serán utilizados en esta escuela democrática deben reflejar una sociedad diversa donde conviven múltiples identidades:

57. Todo libro es un recorte de la realidad. Es necesario que ese recorte de la realidad reproduzca la complejidad del ambiente. (*Especificaciones técnicas*, p. 3)
58. La imagen de sociedad que planteen los libros de texto se corresponderá con la forma de convivencia democrática. (*Especificaciones técnicas*, p. 10)
59. La propuesta integradora del libro contemplará a todos los niños/as de nuestro país, atenderá al desarrollo de la identidad y a la diversidad de las individualidades requiriendo el planteo de situaciones interesantes y creativas. (*Especificaciones técnicas*, p. 6)
60. Se pondrá especial atención en que el planteo de las actividades contemple la atención a la diversidad. (*Especificaciones técnicas*, p. 10)

La diversidad mencionada anteriormente incluye asimismo la representación de las estructuras familiares en los textos. Como señalé en la sección anterior, el *Libro de cuarto* presenta un modelo de familia que, pese a no alejarse del todo del tradicional, incorpora algunos cambios y marca una diferencia con lo que históricamente se había contemplado en los manuales escolares. Este apartamiento del modelo nuclear de familia fue solicitado por las *Especificaciones técnicas*:

61. Los textos deberán tener en cuenta la diversidad, tanto en la estructura de familias que presentan como en el origen socioeconómico. Los textos deben dar cuenta de la transformación del modelo familiar de estructura nuclear que desde hace años viene ocurriendo en la sociedad uruguaya, de manera que ningún niño se sienta excluido o desvalorizado. (*Especificaciones técnicas*, p. 25; fragmento citado textualmente de ANEP/MECAEP *Los libros de texto en la escuela primaria*, mayo de 2000, p. 37)

La introducción de familias de origen socioeconómico diverso mencionada en (61) también se ve reflejada en el *Libro de cuarto* a través de los cinco personajes principales.

En cuanto al lenguaje inclusivo, son las *Especificaciones técnicas* las que proveen el marco político que determina y fundamenta su implementación en los manuales escolares. Pero las indicaciones sobre su uso no se presentan de manera aislada sino que son parte de un discurso más general que transparenta la perspectiva de género que las autoridades pretenden trasladar a la escuela a través de los libros de texto. Véanse al respecto los siguientes pasajes:

62. Asimismo, se considerará la creciente integración de la mujer al mundo social y del trabajo, evitando la identificación exclusiva de la mujer en su rol de madre. (*Especificaciones técnicas*, p. 25; fragmento citado textualmente de ANEP/MECAEP *Los libros de texto en la escuela primaria*, mayo 2000, p. 37)
63. Los libros deberán abordar 'la educación ética y ciudadana como una educación que forme sujetos autónomos, críticos y responsables, y desde ahí capaces de construir una moral pública, respetuosa de las diferencias pero que no resigna construir un proyecto común y solidario'. En esa línea se promoverá la formación de personas capaces de criticar 'los modelos y estereotipos de género que ofrece la sociedad, promoviendo la equidad y la vigencia y titularidad de los derechos humanos, entre los que deben ser considerados los Derechos Sexuales y Reproductivos'. A través de las diversas páginas y secciones, en los textos verbales e icónicos se planteará situaciones que aporten elementos de autocuidado y responsabilidad hacia sí mismo y los/las demás en materia de salud en general, y sexual y reproductiva en particular. (*Especificaciones técnicas*, p. 8; los entrecomillados simples son citas del propio texto al documento aportado por la Comisión de Educación Sexual del Consejo Directivo Central al Debate Educativo, año 2006).

Este tipo de discursos de género, que apelan a la idea de ciudadanía, a la construcción de un proyecto común y a la noción de equidad, pueden ubicarse, siguiendo a Cameron (1995), entre los denominados liberales. Para la autora, estas posturas representan la relación lenguaje-realidad como un contrato social y sugieren que el principio organizativo del uso de la lengua es la búsqueda de consenso y no el conflicto. Cameron sostiene que, desde esta perspectiva, se considera que ciertos cambios tendrán el efecto de hacer las palabras más verdaderas y reflejar el mundo como realmente es. Agrega que quienes se ubican en esta postura promueven estrategias como los desdoblamientos y sus argumentos hacen hincapié en la precisión y la igualdad, aspectos que pueden constatarse en las *Especificaciones técnicas* y en las estrategias lingüísticas adoptadas en el propio documento y en el *Libro de cuarto*.

En este contexto de promoción de la diversidad, pero con un abordaje acotado del género en tanto relación social, las *Especificaciones técnicas* determinan el uso del lenguaje inclusivo en los manuales escolares, incluyendo también sugerencias sobre las imágenes y los estereotipos que se promueven:

64. En todas las áreas, se deberá cuidar que el lenguaje, los textos y las imágenes que se incorpore, muestren de manera equilibrada hombres y mujeres o niños y niñas e incluya imágenes de roles alternativos a los tradicionales, por ejemplo los hombres realizando tareas domésticas o de cuidado, mujeres que trabajan en la construcción, en el transporte, etc. (*Especificaciones técnicas*, p. 10)
65. Se tendrá en cuenta que el lenguaje a usar en los libros sea igualitario para niños y niñas, sin distinción, exclusión o infravaloración. (*Especificaciones técnicas*, p. 11)

Si bien no se habla aquí explícitamente de "lenguaje inclusivo", estos pasajes permiten concluir que, más allá de la voluntad de las autoras, la implementación de estrategias inclusivas en el *Libro de cuarto* se debe a una decisión de las autoridades de la educación que establecieron esto como requisito en las *Especificaciones técnicas*. Sin embargo, lo único que hace el documento al referir a aspectos lingüísticos es retomar el discurso de la

igualdad y la inclusión social, sin establecer pautas sobre cómo se logra eso mediante el lenguaje. Las recomendaciones generales no son correspondidas aquí o en otras secciones del documento con indicaciones concretas acerca de qué estrategias y formas lingüísticas inclusivas deben usarse. Tampoco se señalan guías o manuales de lenguaje inclusivo que sirvan de referencia para los autores de los textos. Esto explicaría, al menos en parte, la alternancia de formas y el uso no sistemático y más bien azaroso del lenguaje inclusivo a lo largo del *Libro de cuarto*, cuyas consecuencias por tratarse de un texto escolar señalé anteriormente.

Esta falta de pautas concretas es sin duda una importante carencia de las *Especificaciones técnicas*. Por lo tanto, se puede decir que el uso de formas distintas (desdoblamientos, barras, etc.) y la falta de sistematicidad en la implementación de estrategias inclusivas en el *Libro de cuarto* es responsabilidad de sus autoras pero también de quienes elaboraron estas especificaciones y lo seleccionaron luego como texto oficial.

5. Reflexiones finales

El *Libro de cuarto* evidencia un cambio de paradigma respecto a los manuales escolares precedentes. El distinto origen geográfico y socioeconómico de los personajes, las variadas composiciones familiares, la presencia de niñas y varones como protagonistas, las múltiples expresiones culturales a las que se da lugar, etc., permiten decir que es un texto orientado hacia la diversidad. Si bien es cierto que no se incluye en él toda la diversidad social existente (la sexual, por ejemplo, ni siquiera es mencionada), lo cierto es que no hay modelos únicos sino una gama de grupos y proveniencias sociales que se reflejan transversalmente en el texto. El grupo de las mujeres forma parte de esa diversidad social que se intenta valorizar y en ese sentido hay también un cambio de paradigma respecto a los manuales escolares anteriores, caracterizados por un fuerte sexismo.

En el *Libro de cuarto* las niñas tienen un lugar protagónico entre los personajes del texto: ellas introducen actividades de todas las áreas del conocimiento y son representadas en pie de igualdad con los personajes masculinos. Hay una preocupación por incluir referentes mujeres entre las figuras que se destacan en el texto y las mujeres-madres, tradicionalmente confinadas al ámbito doméstico, son presentadas en relación a sus actividades laborales y su participación en la esfera pública.

Estas representaciones sociales sobre las mujeres, alejadas del modelo más tradicional, son acompañadas, por un lado, de actividades para promover la reflexión sobre las desigualdades de género, principalmente en lo que refiere a la división sexual del trabajo, y por otro, de una estrategia lingüística que busca incluirlas a partir del lenguaje. El *Libro de cuarto* apela entonces a lo que se conoce como lenguaje inclusivo, es decir, a implementar un conjunto de estrategias que evitan, sobre todo, el uso del morfema de género masculino en sentido genérico. El análisis de la implementación del lenguaje inclusivo en este manual escolar dio lugar a algunas observaciones recogidas en las secciones anteriores y a otras que plantearé aquí de manera muy sucinta.

En primer lugar, las estrategias inclusivas se limitan a una consideración binaria de los géneros. Buscan incluir a las mujeres a través del uso del morfema de género femenino junto al masculino, pero no dan lugar a considerar otras identidades de género que no se identifiquen con estas dos.

Por otra parte, la concentración de las estrategias en la sustitución del morfema de género masculino en sentido genérico da cuenta de una concepción gramatical de la lengua que excluye los aspectos discursivos e interactivos, algo propio de todas las iniciativas institucionales de este tipo, incluyendo los documentos específicos como las guías de lenguaje no sexista.

En segundo lugar, pese a tener una presencia extendida a lo largo de todo el texto, los usos inclusivos no son sistemáticos. Esta afirmación se fundamenta, por un lado, en la constatación de que no se usan en todos los casos donde es posible y, por otro, en que cuando se usan se recurre a una diversidad de formas. Se puede concluir entonces que no parece haberse seguido un criterio claro que estableciera cómo poner en práctica el uso del lenguaje inclusivo. Lo anterior me condujo a analizar el documento *Especificaciones técnicas*, con el objetivo de constatar a qué se debía esa alternancia de criterios y formas. De ese análisis se desprende que es allí donde se establece como requisito el uso de lenguaje inclusivo, aunque nunca se enuncia de esa manera. Refiriéndose al estilo comunicativo de los libros, se señala que este debe ser igualitario y contemplar a niños y niñas, pero no se explicita qué quiere decir eso ni se dan pautas acerca de cómo implementar las estrategias inclusivas. En consecuencia, la evidente intencionalidad política carece de la necesaria contraparte instrumental, habilitando las inconsistencias constatadas en el *Libro de cuarto*.

La tercera y última observación sobre la implementación del lenguaje inclusivo en el *Libro de cuarto* tiene que ver con su pertinencia. Además de no seguir un criterio coherente, considero importante decir que se opta por recurrir a estas estrategias en expresiones quizás poco significativas. En cambio, se descuida su uso en lugares donde lo lingüístico puede ser utilizado en favor de promover la participación de las niñas y mujeres en ámbitos poco tradicionales y para deconstruir los estereotipos de género.

En suma, se puede concluir que el *Libro de cuarto* propone representaciones más equitativas de las mujeres y de las relaciones de género, no obstante lo cual persisten algunas limitaciones en el abordaje de la diversidad social. Lo mismo puede decirse sobre la problematización de los roles y estereotipos de género: hay una intencionalidad expresa de trabajar en torno a ello y sin dudas se presentan modelos alternativos a los tradicionales, fuertemente sexistas, pero aún se podría hacer mucho más.

En la construcción de estas representaciones sociales no hay un particular abordaje de las representaciones lingüísticas. El aporte de la lengua se restringe al uso del lenguaje inclusivo, pero no son problematizadas las representaciones acerca de las prácticas lingüísticas de niñas y mujeres. La puesta en práctica del lenguaje inclusivo no se explicita ni fundamenta ante los niños lectores del texto, sino que se da por la vía de los hechos, prescindiéndose así de una reflexión metalingüística que podría ser muy rica.

En las *Especificaciones técnicas* tampoco aparecen consideraciones muy detalladas sino que se hacen recomendaciones sumamente generales.

La implementación de estrategias inclusivas en el *Libro de cuarto* es congruente con lo que proponen las guías de lenguaje no sexista y, por tanto, presenta las mismas limitaciones en cuanto a los niveles lingüísticos que son considerados.

A la luz de los elementos que se analizaron -que no son, obviamente, todos los posibles- se puede afirmar que el *Libro de cuarto* y las *Especificaciones técnicas* acompañan tanto las políticas lingüísticas del ámbito educativo como las políticas lingüísticas de género de la época, ambas caracterizadas por una fuerte presencia de los discursos de la diversidad y por la búsqueda de reconocimiento de los distintos grupos sociales. Este tipo de políticas, denominadas "de identidad" o "de reconocimiento", intentan corregir los resultados injustos de las desigualdades sociales sin proponerse modificar sus causas estructurales (Fraser 1997; Honneth 1997). A mi entender esto es necesario pero no suficiente. Considero, sin embargo, que su llegada a la escuela es muy significativa.

La educación es una institución que contribuye a la reproducción de la sociedad, pero es, en la misma medida, un espacio primordial para su transformación. Que ese potencial sea explotado en pos de construir una sociedad más justa dependerá, por un lado, de la profundización de estas políticas, en el sentido de promover una educación en y desde las diferencias y una inclusión que no implique asimilación.

Por otro lado, una transformación tal solo será posible si se llevan a cabo acciones en todos los niveles, no solo en el plano lingüístico, y si estas iniciativas surgen de las necesidades e intereses de cada comunidad educativa e involucran a sus protagonistas: los estudiantes y educadores.

Referencias bibliográficas

- Barrios, Graciela. 2007. Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua, en *III Encuentro internacional de investigadores de políticas lingüísticas*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba/AUGM: 31-40.
- Barrios, Graciela. 2011. El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008), *Letras*, 21, 42: 15-44.
- Barrios, Graciela. 2016. La regulación de la diversidad lingüística en el marco de los estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley 18.437) en Uruguay, en E. Narvaja de Arnoux y D. Lauria (comps.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, La Plata, UNIPE Editorial Universitaria: 115-132.
- Behares, Luis. 2009. Las políticas lingüísticas en la educación pública uruguaya. Un proceso muy reciente, *Revista digital de políticas lingüísticas*, 1: 1-29.
- Calero, María Luisa. 2002. Lenguaje, género, sexo: reflexiones desde la lingüística y desde el feminismo, en Junta de Castilla y León, *Mujeres, hombres y medios de comunicación*, Valladolid, Junta de Castilla y León: 113-131.

- Cameron, Deborah. 1995. *Verbal Hygiene*, New York, Routledge.
- Ciriza, Alejandra. 2002. Pasado y presente. El dilema Wollstonecraft como herencia teórica y política, en A. Borón y A. de Vita (comps.), *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO: 217-246.
- Federici, Silvia. 2010. *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Fraser, Nancy. 1997. *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Bogotá, Siglo del Hombre.
- Furtado, Victoria. 2013. El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista digital de políticas lingüísticas*, 5: 48-70.
- Garvin, Paul y Madeleine Mathiot. 1974. La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura, en P. Garvin y Y. Lastra (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM: 303-313.
- Graña, François. 2006. *Las huellas de la educación en la constitución de las identidades de género*, Montevideo, FHCE.
- Graña, François (coord.). 2008. *De la pluma a la computadora: Niñas y varones en el portafolios escolar. El género a lo largo de un siglo de textos escolares uruguayos*, Montevideo, FHCE.
- Honneth, Axel. 1997. *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y Roberto Bein (comps.). 1999. *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.
- Oroño, Mariela. 2011. Lengua, escuela y estado: la construcción del Idioma Nacional en los albores de la construcción del estado-nación uruguayo, en L. Behares (comp.), *V Encuentro internacional de investigadores de políticas lingüísticas*, Montevideo, Udelar/AUGM: 99-104.
- Oroño, Mariela. 2014. La escuela y la lengua en la construcción de la identidad nacional uruguaya: los libros de lectura usados en la escuela pública en los años 40 del siglo XX, *Boletín de filología*, XLIX, 2: 215-236.
- Rostagnol, Susana. 1993. *Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares*, Montevideo, FHCE.
- Rostagnol, Susana. 1997. Lo femenino y lo masculino visto desde el lenguaje, en IMM/UNICEF, *Educación, género y democracia*, Montevideo, IMM/UNICEF: 47-54.

Documentos consultados

Forteza, Lucía y Alejandra Rodríguez. 2008. *Libro de cuarto*, Montevideo, ANEP/CEIP.

ANEP/CEIP. *Libro de 3º y Libro de 4º año. Especificaciones técnicas*, Montevideo, s/a.