

## **Nuevas concepciones de género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración de medios digitales**

### **New gender conceptions at school: an approach from the teaching of grammar and the integration of digital media**

Romero, María Cecilia (romeromace@gmail.com), González López Ledesma Alejo (alejoegll@gmail.com) Universidad de Buenos Aires. Argentina.

#### **Resumen**

En este trabajo presentamos una serie de reflexiones en torno a una experiencia de clase llevada a cabo en un segundo año de la Educación Secundaria Básica para el espacio curricular de Prácticas del Lenguaje y articulada con el uso de tecnologías digitales.

Desde una perspectiva etnográfica, (Rockwell, 2000, 2001, 2009), analizamos los intercambios producidos entre los alumnos y la docente en torno a un objeto de enseñanza: el género como categoría gramatical. En este sentido, los intercambios focalizan sobre el uso de lo que comúnmente se conoce como el lenguaje inclusivo.

Los objetivos centrales de este trabajo son dos. El primer objetivo consiste en analizar prácticas de enseñanza de la gramática y particularmente, del género gramatical, sustentadas en la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987 y Langacker, 1987, 1991, 2000), a los fines de explorar los alcances de este enfoque para la enseñanza, en el marco de las discusiones actuales en torno al lenguaje inclusivo. El segundo objetivo consiste en comprender las características que presenta la integración curricular de medios digitales en las prácticas de enseñanza de la gramática y, particularmente, el aporte que estos medios representan cuando son orientados por una concepción de la enseñanza como intercambio y negociación de sentidos entre docentes y alumnos.

**Palabras claves:** perspectiva etnográfica, lenguaje inclusivo, Enfoque Cognitivo prototípico.

#### **Abstract**

In this paper we present some considerations about an experience carried out in a Language class in an Argentinian secondary school.

From an ethnographic perspective (Rockwell: 2000, 2001, 2009), we analyze the conversations produced between the students and the teacher about the gender as a grammatical category. In this sense, the conversations will focus on the use of the inclusive language in the digital media.

The aim of this paper is to analyze grammar teaching practices and particularly, the grammatical gender under the perspective of Prototypical Cognitive Approach (Lakoff, 1987 and Langacker, 1987, 1991, 2000) in order to explore the scope of this approach to teaching. We also consider the characteristics presented by the curricular integration of digital media in the grammar teaching practices.

**Keywords:** ethnographic perspective, inclusive language, Prototypical Cognitive Approach.

## 1. Introducción

En este trabajo proponemos presentar una serie de reflexiones que surgen del análisis de una experiencia orientada al objeto de enseñanza que constituye el género gramatical y entramado con un uso particular de los medios digitales en la escuela.

Esta experiencia se inscribe en una coyuntura particular de nuestro país, en que distintos movimientos sociales pugnan por hacer visibles sus demandas de carácter cultural y lingüístico. Bajo esta observación general, el lenguaje inclusivo se constituye en un eje de la disputa por la lengua que llevan adelante diversos sectores de la sociedad vinculados a movimientos feministas y al Ni Una Menos.

En el marco de esta disputa cultural, el lenguaje inclusivo y, más concretamente, el uso de las formas @, x y e como formas de género inclusivo ha sido rechazado por diversos sectores de la sociedad a partir de distintos argumentos que se ven reflejados en entrevistas, notas de opinión, publicaciones en redes sociales, documentos institucionales, entre otras manifestaciones discursivas del ámbito de la esfera pública.

A riesgo de caer en una simplificación, podemos advertir que, dentro del campo de la academia, se ubican en esta línea quienes sostienen que estos usos son innecesarios dado que en el sistema de la lengua española, el uso del masculino como género gramatical funciona como inclusivo ante contextos genéricos o inespecíficos y ante colectivos mixtos. En sintonía con estos argumentos, se encuentran, por ejemplo, especialistas en estudios del lenguaje y miembros representativos de instituciones, como por ejemplo Ignacio Bosque y la Real Academia Española. Por otra parte, desde posiciones más matizadas, existen quienes entienden los usos del lenguaje inclusivo como parte de una disputa política y lingüística legítima, al mismo tiempo que limitan el alcance normativo de una supuesta y potencial exigencia en su uso. Tal es el caso del

director del departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras, Santiago Kalinowsk. En una entrevista, el investigador sostiene que el lenguaje inclusivo es *“un recurso de intervención del discurso público de una enorme potencia, que busca corregir una injusticia en la sociedad. Desde ese punto de vista, tenemos que aceptar y elogiar cuando aparece; pero lo que no tenemos que hacer, es condenar al que no lo use”*. (Kalinowsk: 2018)

Muchos de los discursos en oposición al uso del lenguaje inclusivo se construyen sobre la base de teorías gramaticales que entienden al género como una manifestación lingüística ajena a las relaciones sociales y culturales de una determinada sociedad.

En este sentido, las gramáticas formales comprenden que el género como categoría gramatical está intrínsecamente ligado a una clase de palabra: el sustantivo y que en ocasiones puede afectar al adjetivo y a los pronombres. Estas gramáticas, dan cuenta de una clasificación binaria del género y además entienden que la asignación de género como masculina o femenina en un determinado sustantivo no presenta motivación alguna. A modo de ejemplo podemos mencionar la definición de género como categoría gramatical propuesta en la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE, 2009). La NGLE entiende al género como:

*“una propiedad de los nombres y de ciertos pronombres que tiene carácter inherente y produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y en ciertas ocasiones construcciones sintácticas en las que entran los participios”*. (2009: 81)

El rasgo de ser inherente es expresado también en otros estudios gramaticales y gramáticos. A modo de ejemplo, podemos mencionar a Hockett quien expresa que *“lápiz, sustantivo, no es masculino porque esté flexionado para ello, sino porque lo es inevitable e inherentemente”* (1969: 219)

En Romero (en prensa) la autora establece una breve síntesis de las distintas definiciones sobre género que proponen ciertas gramáticas y que también se ven reflejadas en los manuales escolares. A grandes rasgos, la autora sostiene que el género ha sido tratado desde enfoques binaristas y esto representa un problema en la actualidad ya que nuevas representaciones de sentido en la lengua parecen quebrar esta

conceptualización proponiendo otras que se alejan del binarismo impartido. Romero rescata la posición de ciertos autores como Otheguy y Stern (2000) quienes comprenden que la conceptualización de una palabra como sustantivo o como adjetivo, como masculina, femenina o neutra es “variable y contingente” y depende de fenómenos culturales y de necesidades comunicativas más que de reglas fijas y arbitrarias. Los autores sostienen finalmente que las palabras son en sentido estricto acategoriales y que no poseen género inherente.

En este sentido, en el presente trabajo, nos alineamos bajo una teoría gramatical cuyos principios básicos nos permiten acceder al análisis del uso de la @, la x y la e como formas lingüísticas con significado: el Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987 y Langacker, 1987, 1991, 2000).

Esta teoría sostiene que la gramática es un sistema de tendencias de uso que refleja la concepción del mundo de una sociedad. En este sentido, hay principios externos al lenguaje que lo condicionan, como el objetivo comunicativo que el hablante quiere lograr cuando usa un mensaje. El uso de las formas determinará su constitución, las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla (Hooper, 1988). La gramática en ese marco estará motivada y sujeta al cambio, porque el hablante usa la lengua en pos de un objetivo comunicativo puntual.

En el presente trabajo se concibe el uso de @, x y e como nuevas formas que representan en la lengua nuevos modos de significar (1).

La concepción de gramática emergente repercute de forma inevitable no sólo en el análisis de distintos usos de la lengua sino también en la forma de posicionarnos frente a distintos aspectos de las prácticas de enseñanza en torno a un objeto como la gramática. Estos aspectos se verán reflejados tanto en la experiencia que se pretende describir como en su análisis, y se presentan como una oportunidad para reflexionar con los alumnos sobre distintos saberes en torno a la gramática y al género como conceptualización que se materializa en la lengua.

Por otra parte, entendemos que la escuela tiene un rol central en tanto que institución que realiza una selección y síntesis de los conocimientos que circulan en distintos ámbitos sociales; una síntesis que es de carácter político y que está atravesada por la disputa entre diferentes actores y sus intereses (de Alba, 1995). Por esa razón, no es ajena o autónoma, más que de modo relativo, a las discusiones y a las presiones que responden a esas discusiones. Al mismo tiempo, si realizamos un corte diacrónico e histórico, la escuela presenta una cultura, que a la vez que está permanentemente condicionada por presiones externas, reformas, innovaciones, etc., también está sujeta a la trayectoria de sus tradiciones, grupos y corporaciones que pujan por hegemonizar el campo de la enseñanza (Rockwell, 2009; Viñao, 2002; Goodson, 2000). En este caso, lo que vemos es que hay una tradición para la enseñanza de la gramática, liderada por ciertos grupos y estrechamente vinculada a enfoques formales ascendentes (2) cuya impronta, tal como lo entendemos, sigue vigente en la escuela y en la disciplina escolar (Viñao, 2002). Esto se percibe, por ejemplo, en la continuación de sus concepciones binarias, materializadas en las formas de enseñar y en los contenidos que se enseñan en la disciplina Lengua y Literatura, y que actúa obturando la posibilidad de que, por ejemplo, la discusión sobre el lenguaje inclusivo ingrese en las aulas de forma significativa y compleja.

El objetivo de este trabajo es, también, observar un abordaje de la enseñanza de la gramática, desde un enfoque cognitivo y discursivo, que, por sus características epistemológicas y metodológicas, nos permita pensar en una escuela más dinámica en su relación con problemáticas sociales como el lenguaje inclusivo; problemáticas que, en definitiva, permiten develar el carácter social, histórico y en disputa de toda producción discursiva.

Al mismo tiempo, nuestro estudio, de corte didáctico-disciplinar y lingüístico, se intersecta con las inquietudes propias del campo de la Tecnología Educativa y de la Cultura digital y la Educación. Las reflexiones de estas áreas han sido un aporte central para pensar los desafíos que los medios y la cultura digital le han ofrecido a la enseñanza de la Lengua y la Literatura a lo largo de los últimos años (Arias & González López Ledesma, 2018; González López Ledesma, 2015, 2016). En este sentido, nos interesa

analizar las características que adopta una experiencia de enseñanza en la que la docente a cargo del curso propuso una integración curricular de medios digitales (Pérez Rodríguez, 2005) cuyo sentido no estuvo orientado por la integración de tecnologías como un fin en sí mismo -lo que sería una inclusión tecnológica artefactual (Litwin, 1995) - o un mandato ajeno a los fines de la enseñanza -lo que sería una inclusión efectiva (Maggio, 2012)-, sino por una búsqueda pedagógica directamente vinculada a los saberes gramaticales construidos como parte de la experiencia y la negociación de sentidos entre docentes y alumnos en la escuela.

Como veremos a lo largo de este trabajo, la propuesta de integración de medios digitales en este caso adopta la forma de la denominada “webquest”. Los estudios dedicados a investigar las relaciones entre la cultura digital y la educación (Jenkins, 2006) han entendido a las webquests como una herramienta para el aprendizaje de las habilidades y las competencias de la cultura digital; un medio útil a los fines de que los alumnos se constituyan como prosumidores: productores y consumidores, activos y críticos. Según estos trabajos, las webquests ampliarían la exposición de alumnos a diferentes perspectivas, alejándolos de la limitada neutralidad de los tradicionales libros de texto, y permitiéndoles construir sus propias perspectivas, confrontarlas y distinguirlas dialógicamente de múltiples otras que circulan por Internet. Así, contribuiría a fomentar competencias necesarias para los ciudadanos del siglo XXI.

Si revisamos los antecedentes en torno a esta cuestión, vemos que las webquests han funcionado como estrategia de integración curricular de medios digitales en las escuelas de España (Roig Vila, 2005), país de donde proviene una parte importante de la producción académica en torno a estas búsquedas. Las webquests también han formado parte de las propuestas de integración curricular en Argentina, en el marco del Plan Conectar Igualdad (Sagol, 2011). En el contexto español (Adell, 2004; Roig Vila, 2005), las webquests se inscriben en el marco del constructivismo. Así, el diseño y uso de webquests en clase es planteado en términos de un corrimiento del docente, quien pasa a ser guía, mediador, del proceso de andamiaje del alumno y creador de situaciones en las que el individuo va asimilando conocimientos a partir de la interacción con la Web y

en relación con otros, es decir, colaborativamente. Este tipo de trabajo actuaría favoreciendo la autonomía o la autorregulación en el aprendizaje.

El brevísimo despliegue del estado de la cuestión en torno a las webquests que hemos realizado resulta útil en la medida en que, tanto la experiencia que analizamos como el marco desde el cual formulamos ese análisis, actúan cuestionando el alcance de algunos de los principios pedagógicos que suelen dotar de sentido a la webquest; entre ellas, la orientación de reubicación del docente como guía o diseñador de situaciones de búsqueda en Internet en las que los alumnos aprenderían colaborativamente a realizar operaciones con el conocimiento. El distanciamiento que operamos respecto de la idea de diseño de “situaciones de aprendizaje” nos permitirá relocalizar nuestra mirada haciendo eje ahora en la negociación de sentido (Cuesta, 2011) y el intercambio que se genera en la clase entre sujetos socioculturales e históricos (Rockwell, 2001; Chartier, 2000) que poseen saberes y preconcepciones en torno a qué es la gramática, la lengua, y cómo esta permanece y se modifica, entre otras cuestiones.

## **2. Objetivos**

Destacamos cuatro objetivos que se despliegan en los párrafos subsiguientes:

El primer objetivo consiste en analizar prácticas de enseñanza de la gramática y particularmente, del género gramatical, sustentadas bajo la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico, a los fines de explorar los alcances de este enfoque para la enseñanza, en el marco de las discusiones actuales en torno al lenguaje inclusivo.

El segundo objetivo es comprender las características que presenta la integración curricular de medios digitales en las prácticas de enseñanza de la gramática y, particularmente, el porte que estos medios representan cuando son orientados por una concepción de la enseñanza como intercambio y negociación de sentidos entre docentes y alumnos.

El tercer objetivo apunta a analizar cómo los alumnos construyen distintas concepciones sobre género a partir de la experiencia analizada: el uso de las formas @, x y e como manifestaciones del lenguaje inclusivo en la lengua.

### 3. Hipótesis

En esta clase en particular, se pone en juego la reflexión sobre distintos saberes en torno a una temática trabajada con los alumnos en otras clases: las distintas manifestaciones de género en la lengua.

Cabe destacar que para poder lograr instancias de reflexión con los alumnos sobre esta búsqueda, la profesora asume un principio fundamental: la gramática se construye en el discurso. En este sentido, asumimos que la gramática no es un sistema dado sino que se va creando y construyendo en el discurso.

Desde esta perspectiva de la gramática, podemos proyectar prácticas de enseñanza en las que los alumnos puedan analizar y discutir cómo se construye el sentido de un texto. En este caso en particular, cómo se construye el sentido de las formas @, x y e en un corpus particular.

En este marco, la búsqueda de información a través de medios digitales no constituye un eje autosuficiente, sino un elemento que conforma la práctica de enseñanza del docente de forma entramada con la discusión de sentidos en torno al género gramatical y los discursos que circulan sobre el lenguaje inclusivo; una negociación entre la docente y los alumnos y entre los alumnos, que contribuye a repensar concepciones imperantes dentro de la comunidad de usuarios de la lengua-alumnos y producir nuevas saberes.

### 4. Metodología

En el marco de un análisis del tipo etnográfico, sostenemos la importancia del registro de los enunciados de los alumnos y de la profesora como formas discursivas que emergen durante la clase y que se entretajan en el proceso de construcción del conocimiento (Rockwell: 2000).

Para ello, realizamos la observación de dos clases que suman un total de 120 minutos y elaboramos un registro de los intercambios realizados en su transcurso. En este registro escrito focalizamos en las interacciones sostenidas por los alumnos y la docente en torno a las reflexiones sobre el género. Al mismo tiempo, depositamos nuestra mirada en la forma en que los alumnos realizaron la búsqueda en la web.



La experiencia se desarrolló en un primer año de la secundaria básica, en la Secundaria Tato. Esta institución es una escuela de gestión privada con subvención estatal y está ubicada en San Miguel. El curso presenta 35 estudiantes que tienen entre 12 y 13 años de edad. La institución les proporciona una sala móvil de informática para poder trabajar en este tipo de actividades.

La experiencia surgió por una motivación particular de la clase en torno a un fenómeno discursivo particular: el uso del lenguaje inclusivo. Luego de haber trabajado durante cuatro clases (un total de 8 módulos de sesenta minutos cada uno) sobre un tema específico de enseñanza de la gramática: las distintas manifestaciones de género en la lengua, la docente propone, ante el interés demostrado por los alumnos, un trabajo que consiste en la resolución de ciertas consignas organizadas por una metodología particular: una webquest o consigna de búsqueda de información en la web. La propuesta se basa principalmente en la búsqueda de ejemplos de uso del lenguaje inclusivo en la web con el propósito de armar un corpus de datos y luego que los estudiantes analicen esos ejemplos atendiendo a la concepción de género que subyace en dichos ejemplos. Los intercambios a analizar tuvieron como ejes de análisis los distintos momentos en que la consigna se fue desarrollando. En primera instancia la búsqueda de ejemplos y en segunda instancia, el análisis de los mismos.

La experiencia consistió en una clase de dos módulos. En el primer módulo los alumnos realizaron la actividad de búsqueda en la web y en el segundo módulo se realizó la puesta en común. Finalmente, los estudiantes se llevaron una guía de preguntas para realizar un trabajo escrito como tarea con el objetivo de evaluar los saberes construidos durante esa clase.

## **5. Análisis**

En este apartado nos disponemos a analizar las reflexiones generadas por los alumnos en las clases. Entendemos estas reflexiones como formas discursivas que emergen durante la clase y que se entretajan en la construcción del conocimiento. Además, dichas formas son construidas tanto por los estudiantes como por los profesores. En términos de Rockwell:

(...) particular genres are interwoven within the "long conversations" that take place between teachers and their students, much as they are incorporated into the different types of novels studied by Bakhtin. The performance of teaching does not follow a single script; rather, it requires skill in merging different generic forms and constructing the discursive environment that makes them work in the classroom (2000: 276).

La clase comenzó con la primera consigna de trabajo, en la que los alumnos debían buscar en la web distintos ejemplos de uso de lenguaje inclusivo.

Transcribimos a continuación la consigna que la docente les propone a los alumnos en forma escrita y que reitera a través de la lectura en voz alta:

*A partir de tu interés por el uso del lenguaje inclusivo, te propongo que junto con un compañero, busques ejemplos de este uso en la web con el fin de armar una selección de ejemplos entre todos y realizar un análisis de cada uso.*

Esta consigna actuó como respuesta ante una idea manifestada en clases anteriores por varios alumnos respecto de que el lenguaje inclusivo se utilizaba fundamentalmente en los medios digitales. Esto llevó a un intercambio sobre el tema y despertó el interés de los alumnos.

Riestra entiende la consigna como “un instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza al que metafóricamente, podríamos atribuirle la condición de calidoscopio, en la medida en que deja ver y abre espacios a muchas posibles articulaciones”. (2008: 323) En este sentido, desde la consigna, la práctica que se desarrolla en los motores de la web no se plantea como la búsqueda de un tesoro de sentido que está escondido o guardado en Internet, sino que se abre a distintos espacios y pasa a constituir un eslabón de un diálogo más amplio. Se la entiende como una práctica en cuyo marco el sujeto se dedica a contrastar sus saberes y supuestos con el motor de búsqueda. Concebida como el punto de partida de una discusión, la búsqueda no constituye un objeto en sí mismo, como plantean las teorías que se centran en el aprendizaje, sino un constituyente de la enseñanza y los aprendizajes.

Por último, los estudiantes trabajaron de a dos con una máquina y luego de una hora aproximadamente de búsqueda del corpus, se puso en común el material y se hizo un análisis en forma conjunta.

### 5.1 A la búsqueda de ejemplos: hipótesis y resultados

Las preguntas propuestas por la profesora para disparar la puesta en común fueron: *¿cómo buscaron?, ¿cuáles fueron sus hipótesis de búsqueda?* y; finalmente, *¿qué encontraron?* La forma que adoptan estas preguntas para iniciar el análisis durante la clase marca un modo de apropiación de los medios digitales por parte de la docente y, más precisamente, de la “práctica de buscar en Internet”, que, transpuesta ahora como consigna, se convierte en una práctica de “hipotetizar” sobre el discurso y la lengua. Esta operación epistemológica marca una distancia respecto de los enfoques que han entendido la problemática discursiva de los medios digitales en términos de buscar “correcta” o “incorrectamente”. La práctica de buscar deviene aquí operación de arriesgar un sentido, de formular una suposición, en base a una serie de saberes propios -y no previos- de un sujeto. Devuelve la discusión sobre el lenguaje inclusivo al cuerpo de saberes que tienen los alumnos sobre el tema en cuestión, y lo orientan prospectivamente a una búsqueda que ya no responde a buscar “información”, sino a indagar qué encuentran los alumnos en relación con sus presupuestos y los medios digitales.

En este sentido, podríamos pensar que la búsqueda en la web tal vez sea para ellos algo que está naturalizado como parte de su vida cotidiana. Sin embargo, en esa oportunidad, en el ámbito de la clase, se los invitó a desnaturalizar esa práctica.

Observamos que las respuestas a estas preguntas fueron variadas y nos invitan a pensar en un primer eje de análisis que atiende a las posibilidades materiales del uso del lenguaje inclusivo. A continuación, transcribimos el siguiente intercambio:

*Alumno A: A mí se me complicó porque no uso redes sociales y busqué en Internet. Entonces busqué “carteles donde se utilice el lenguaje inclusivo”.*

*Profesora: O sea que tu primera hipótesis fue que el lenguaje inclusivo se usaba en carteles y empezaste por ahí.*

*Alumno A: Sí*

*Alumno B: Yo encontré un video de una chica que decía por qué usaba la e. Decía que hay casos en los que no eran ni hombres ni mujeres, y tampoco se incluía en el todos y todas.*

*Profesora: Bueno, ahora vamos a los resultados. Decime primero cómo buscaste. ¿Qué hipótesis pensaste?*

*Alumno B: Puse en el buscador lenguaje inclusivo y me apareció ese video. No trabajé con una hipótesis.*

*Profesora: Es decir que para vos escribir en la búsqueda "lenguaje inclusivo" sería no tener hipótesis.*

*Alumno C: En realidad hay una hipótesis porque ella dice que hay lenguaje inclusivo. Su hipótesis es la frase misma para mí.*

*Profesora: ¿Cómo sería eso?*

*Alumno C: y ella sabía que algo de lenguaje inclusivo iba a encontrar en el buscador porque se usa.*

*Profesora: O sea, vos decís que la existencia del lenguaje inclusivo es una hipótesis por sí misma.*

*Alumno C: Algo así.*

*Profesora: Bien.*

*Alumno D: yo busqué manifestaciones y ahí me apareció.*

*Profesora: o sea que tu hipótesis fue que el lenguaje inclusivo se usa en manifestaciones.*

*Alumno E: yo busqué en noticias.*

*Alumno F: yo busqué en folletos.*

Pese a la variedad de respuestas que en un principio podemos observar, en este intercambio se producen ciertas hipótesis de búsqueda por parte de los alumnos que no parecen ser muy disímiles entre sí. Podemos sostener que algunos estudiantes entienden que el uso del lenguaje inclusivo se da en carteles del tipo callejero. Algunos evidentemente han visto el uso del lenguaje inclusivo en los últimos acontecimientos políticos que han sucedido en nuestro país y por eso buscaron en la web a través de

fotos en distintas manifestaciones. Otros, siguiendo con la misma hipótesis buscaron en noticias periodísticas. Esto apuntaría a que los estudiantes entienden al lenguaje inclusivo como parte de un discurso político. Además, durante la conversación también interviene un alumno dando cuenta del lenguaje inclusivo como hipótesis de la existencia de un lenguaje particular. Al respecto la estudiante dice: *En realidad hay una hipótesis porque ella dice que hay lenguaje inclusivo. Su hipótesis es la frase misma para mí.*

Ante este inicio de la clase, podríamos sostener que los alumnos comprenden al lenguaje inclusivo como algo ajeno a ellos, en la medida en que las búsquedas aparecen ligadas a ámbitos de producción discursiva de las que ellos no participan o no se sienten participantes.

Sin embargo, a los pocos minutos, los alumnos comienzan a compartir otras hipótesis de búsqueda halladas en sus redes sociales. En este sentido, los alumnos sostuvieron la hipótesis de que el lenguaje inclusivo se hace evidente en el intercambio producido en las redes sociales que ellos utilizan. A continuación destacamos algunos ejemplos seleccionados por los alumnos:

Imágenes extraídas de distintas redes sociales por los alumnos

Imagen 1.-



Imagen 2.-



Luego de leer diferentes mensajes seleccionados de las redes sociales por los alumnos, otro alumno muestra un ejemplo de uso del propio whatsapp del curso. A continuación se detalla el diálogo:

*Alumno T: yo busqué directamente en el whatsapp de nuestro grupo porque hay muchos que lo usan*

*Alumno C. eso no se podía decir (risas)*

*Profesora: vos, en vez de ir al buscador fuiste directamente al whatsapp.*

*Alumno T: esa fuiste vos V (refiriéndose al mensaje)*

*Alumna V: sí porque yo siempre uso la x*

Observamos que en este caso, la alumna utiliza este lenguaje en el grupo de whatsapp del curso. En este intercambio vemos un quiebre entre aquello que la clase junto con la profesora estaban construyendo como posibilidad. La frase del alumno “eso no se podía decir” invita a pensar que para los alumnos este lenguaje no es posible en el ámbito escolar. Sin embargo al llevar el ejemplo a la clase esa imposibilidad queda en evidencia. La alumna continúa hablando con la profesora y le explica que hace tiempo usa la x, en especial en al ámbito de las redes sociales.

Este pasaje pone en evidencia cómo el ingreso de los discursos que circulan en redes sociales pueden colisionar con los criterios de corrección e incorrección de la escuela y la disciplina, y con el carácter normativo-prescriptivo que los alumnos le atribuyen al abordaje de enseñanza de la lengua así como a la variedad que entienden debe circular en este contexto.

En este sentido, el uso de la Webquest sirve a los fines de hacer ingresar en el aula otros discursos de circulación más amplia, como plantean sus defensores. Sin embargo, en este caso, ese ingreso es convertido en objeto de discusión, vinculándolo a los objetos de enseñanza de la asignatura; y a su vez, es un modo de trabajar desde la reflexión metalingüística. A partir del diálogo con la docente, los estudiantes dan cuenta de que la búsqueda que iniciaron está de alguna manera modelada por ciertas hipótesis previas que se terminan de construir en la puesta en común. Es importante también, observar el rol de la profesora en esos diálogos, volviendo a las preguntas iniciales sobre la búsqueda y reafirmando los recorridos de búsqueda de los alumnos para que ellos vuelvan sobre esa práctica para desnaturalizarla.

## 5.2 Lectura de algunos ejemplos del corpus y reflexiones sobre su uso

Otro eje que podemos analizar en esta clase es el momento de análisis del corpus. En esta oportunidad los alumnos pusieron en juego saberes aprendidos en clases anteriores. En el ejemplo debajo un alumno muestra un cuadro que ha encontrado en Internet, donde se propone una serie de consejos para cambiar una forma de uso por otra. El cuadro proviene de un sindicato español:

Cuadro extraído de la web por los estudiantes

NO INCLUSIVO	INCLUSIVO
Los trabajadores del ministerio	La planilla del ministerio
Los profesores	El profesorado
Los jóvenes	La juventud
Los niños	La infancia / la niñez
Los ciudadanos	La ciudadanía
Los administrativos	El personal administrativo
Los alumnos	El alumnado
Los funcionarios	El funcionariado
Los electores	El electorado

[https://www.google.com.ar/search?q=no+inclusivo+inclusivo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiMtJT11d3dAhWifZAKHQQtQByYQ\\_AUICigB&biw=1093&bih=526#imgrc=djMt76soc1mCrM:](https://www.google.com.ar/search?q=no+inclusivo+inclusivo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiMtJT11d3dAhWifZAKHQQtQByYQ_AUICigB&biw=1093&bih=526#imgrc=djMt76soc1mCrM:)

A partir de esta imagen se desarrolló el siguiente diálogo:

*Profesora: En la otra columna (refiriéndose al cuadro expuesto) se propone, en vez de decir los alumnos, decir el alumnado. ¿Qué pasa?*

*Alumno M: En alumnado, involucro a todos y además no tiene género el sustantivo.*

*Profesora: Bien, no tiene marca género, morfológica.*

*Alumno B: Claro, es como doctor, no tiene marca de género masculino.*

*Profesora: Bien. Lo mismo pasa con los niños. Hay marca morfológica de género, hay concordancia plena. Y en el cuadro se propone decir la niñez en vez de los niños. ¿Qué pasa aquí?*

*Varios: En niñez no hay morfema de género.*

*Profesora: Además pasa otra cosa, qué clase de sustantivos son el alumnado, la niñez.*

*Varios: Uno es colectivo y otro abstracto.*

*Profesora: Claro.*

Este fragmento evidencia cómo los alumnos comienzan a analizar el cuadro como una posibilidad material real. Esto es analizan los reemplazos, asumen un rol crítico atendiendo a ciertos saberes sobre la gramática. También observamos cómo esos saberes sobre la gramática no están estáticos en un pizarrón, sino que cobran vida, en la reflexión sobre el uso en un determinado discurso. Se producen enunciados como: *en niñez no hay morfema de género.*

Esta posibilidad de análisis de discursos auténticos está también en relación con el posicionamiento del docente ante la enseñanza de una disciplina como la gramática. Como ya hemos mencionado, la profesora se enmarca en un enfoque discursivo de enseñanza de la gramática. Este enfoque le permite concebir estrategias de enseñanza que parten de la reflexión de la lengua a partir del discurso. Es decir que, la gramática es la que emerge del discurso (Hopper, 1998) y no al revés.

Estos enunciados dan cuenta de la búsqueda de sentido de esos saberes en la lectura; uno de los estudiantes dice: *en alumnado, involucro a todos y además no tiene género el sustantivo.*

La conversación continúa y el análisis que los alumnos van realizando se va complejizando. Es decir, los estudiantes van incorporando más saberes durante la conversación:

*Alumno VC: Pero también para el sustantivo alumnado solo se puede usar el, tiene una sola forma de concordar.*

*Profesora: Sí, acá hay varias cosas. Por un lado ya vimos que hay sustantivos que son más transparentes y otros más opacos en cuanto a si muestran género o no. En este caso niñez y alumnado son opacos. Por otro lado hay sustantivos en los que se pueden usar uno u otro artículo (la/el) y otros en los que sólo uno. Tal es el caso de alumnado y niñez, para alumnado solo puedo usar él y para niñez solo puedo usar la. Tal como decís.*



*En las clases anteriores habíamos visto estos ejemplos en ese continuo, ¿se acuerdan?, cuál era el ejemplo que vimos en los que podíamos usar el/la y variábamos el género.*

*Alumno M: Recepcionista. Podríamos decir el o la para uno u otro.*

En la conversación la alumna destaca que la palabra *alumnado* del cuadro presenta una forma de concordar. Es decir solo lo hace con un artículo masculino. La alumna incorpora otros de los temas que fueron vistos en las clases anteriores. La concordancia es la que termina de construir la posibilidad material del género en una construcción.

Además, las intervenciones de la profesora también pueden analizarse como una manera de negociar ese saber. En este fragmento hay varias intervenciones que parecen funcionar como aclaraciones o reformulaciones sobre el saber que los alumnos están llevando para esa ocasión y que también retoma elaboraciones de clases anteriores.

## **6. Conclusiones**

El análisis de la clase partió del desarrollo de una consigna que invita a los alumnos a una reflexión metalingüística sobre el uso del lenguaje inclusivo. En los intercambios producidos por los alumnos observamos un camino que comenzó con apreciaciones sobre producciones ajenas y culminó con apreciaciones sobre sus propias producciones. Dichas producciones, a su vez, fueron creadas fuera del ámbito escolar pero analizadas dentro de él.

El análisis de un corpus sobre el uso del @, x y e motivó también a los estudiantes a analizar las formas convencionales del uso de los morfemas de género masculino y femenino tal como se manifiestan en los ejemplos como *el alumnado*. Es decir, los estudiantes llevaron “la gramática” a sus análisis para lograr descubrir el significado de ciertas lecturas.

El análisis de esta experiencia impuso desde un comienzo una forma de acceso a la misma desde distintos lugares. Enmarcada en la dimensión didáctico-disciplinar y lingüística y atravesada por una búsqueda de integración de la cultura digital en las prácticas de enseñanza, esta experiencia evidenció en los enunciados de los alumnos y

la profesora distintas formas de apropiación y negociación de los saberes. Los fragmentos analizados nos invitan a pensar en las formas en que tradicionalmente se ha pensado en las prácticas de enseñanza de la Lengua y más puntualmente de la Gramática y abre líneas de indagación para repensar las posibilidades que supone el ingreso de la cultura digital y los usos lingüísticos que allí se plasman como un modo de problematizar las relaciones entre medios digitales, discurso y lengua en uso. En este caso en particular, la concepción de signo lingüístico motivado por la semántica y la pragmática permitió el análisis del lenguaje inclusivo, punto de partida para el juego dialéctico en torno a la apropiación de saberes sobre la Lengua y la Gramática. Simultáneamente, la búsqueda en la web propició no sólo un espacio de intercambio entre los saberes propios de los alumnos y la docente sino también una forma de acceso a nuevos saberes gramaticales y discursivos. Esto distingue a esta propuesta de las tradicionales webquests que se enmarcan en paradigmas de corrimiento del docente de la escena didáctica.

En conclusión, sostenemos que experiencias como la descrita, que apuestan a la resignificación de la enseñanza de la Gramática y de los usos y mediaciones de la cultura digital en la escuela, nos habilitan a abordar en el aula objetos de saber gramaticales y discursivos que no solo son actuales, sino que nos permiten revitalizan el lugar de la lengua en calidad de objeto de enseñanza plenamente político y en disputa.

## 7. Notas

(1) En Romero y Funes (2018), sostenemos la hipótesis de que las formas @, x y e son morfemas de género inclusivo de la lengua española, es decir, se usan para expresar el espectro genérico de la comunidad LGTBI. Estos morfemas son distintas estrategias que conviven en un mismo momento socio histórico y componen un continuum desde la estrategia más conservadora, la acumulación de morfemas de género a partir del uso de la barra, hasta la más innovadora, el uso de la e, pasando por la estrategia del uso de @ y la más frecuente forma x.

(2) Entendemos enfoques formales ascendentes a la manera en que los conceptos fundamentales de las ciencias son transformarlos en saberes a ser enseñados en la escuela con una perspectiva tecno-cultural que borra las dimensiones sociales y políticas propias de los modos de intervención sobre lo que se enseña.

## 8. Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17).
- Arias, C., & González López Ledesma, A. E. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*, (16), 67-85.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza [en línea]. Tesis de posgrado*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado a partir de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González López Ledesma, A. E. (2015). Las prácticas de lectura y escritura con TIC en el aula: apuntes para una investigación futura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-21.
- González López Ledesma, A. E. (2016). Los Objetos de Aprendizaje del Portal Educ.ar: inclusión de tecnologías digitales en materiales didácticos de Lengua y Literatura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (13). <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.5>
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Chicago: MacArthur Foundation. <https://doi.org/10.1108/eb046280>
- Hockett, Ch. (1969). Curso de Lingüística moderna. Buenos Aires, Eudeba.
- Hopper, P. 1988. "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 2000. *Grammar and conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Otheguy, R. y N.Stern (2000). The acategorial Lexicon and the Pairing Strategies. En Contini Morava, E. y Y. Tobin. *Between Grammar and Lexicon*. Amsterdam (Philadelphia: John Benjamins, 123-157.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2005). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura M. *Monográfico: Educación y medios, Quaderns Digitals*.
- Riestra, D. (2008). Enseñanza de las lenguas, didácticas de las lenguas. En: *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Rockwell, E. 2000. Teaching Genres: A Bakhtinian Approach. *Anthropology & Education Quarterly* 31(3):260-282. Copyright© 2000, American Anthropological Association.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roig Vila, R. (2005). Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (IV), 1-9. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=54709704>
- Romero, M. En prensa. “¿Por qué no decir amo de casa?: Aportes sobre la enseñanza del género en el nominal”. En Funes, M. S. y A. Poggio (coords.). *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Romero, M. C.; Funes, M. S. 2018. “Nuevas manifestaciones de género en la escritura digital”. Ponencia presentada en las V Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. 10 al 12 de julio de 2018
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Recuperado a partir de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96558>
- Van Dijck, J. (2016). *La Cultura de la Conectividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.