

Educación multidisciplinar para la igualdad de género

Glotopolítica de la diversidad *Una aproximación al lenguaje inclusivo en español*

Edición científica

Carlos Soler Montes
Mara Fuertes Gutiérrez





Colección

Educación multidisciplinar para la igualdad de género

EMIG

N.º 6



Universitat Politècnica de València

Colección Educación multidisciplinar para la igualdad de género, n.º 6

ISSN 2792-7547

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema *doble ciego* , por el comité editorial que en ella se recoge.

<https://monografias.editorial.upv.es/index.php/emig>

Comité editorial

Dirección

Ana Sevilla Pavón, *Universitat de València (UV)*

Secretaría

Julia Haba-Osca, *Universitat de València (UV)*

Coordinación editorial

Robert Martínez-Carrasco, *Universitat Jaume I (UJI)*

Vocalía

Nuria Sánchez León, *Universitat Politècnica de València (UPV)*

Edición científica

**Carlos Soler Montes
Mara Fuertes Gutiérrez**

Glotopolítica de la diversidad

Una aproximación al lenguaje
inclusivo en español

2025



Universitat Politècnica de València

Para referenciar este libro utilice la siguiente cita:

Soler Montes, C. y Fuertes Gutiérrez, M. (eds.) 2025. *Glotopolítica de la diversidad Una aproximación al lenguaje inclusivo en español*. edUPV.

Edición científica

Carlos Soler Montes
Mara Fuertes Gutiérrez

Edita edUPV

www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6833_01_01_01
<https://doi.org/10.4995/EMIG.2025.683301>
ISBN: 978-84-1396-106-4

© De los textos y las imágenes sus autores
© Imagen de portada: Joan Safont Pitarch

Maquetación: Enrique Mateo, Triskelion Diseño Editorial



Glotopolítica de la diversidad. Una aproximación al lenguaje inclusivo en español / edUPV

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa. No se permite el uso comercial ni la generación de obras derivadas.

RESUMEN

Este libro presenta una reflexión crítica e interdisciplinar sobre los usos lingüísticos más asentados que se utilizan en español para representar y nombrar el género desde una perspectiva de comunicación inclusiva, que busca dar visibilidad a las personas y colectivos de forma más igualitaria. Para ello, proponemos partir de un enfoque glotopolítico, como perspectiva intelectual que guíe el análisis y la confluencia entre lengua, sociedad y política.

El presente volumen supone una de las mayores contribuciones sobre este fenómeno hasta la fecha. Los 14 trabajos de investigación de corte empírico que lo componen buscan hacernos entender la realidad del lenguaje inclusivo en distintos países donde el español se habla y se aprende, revisando su historia, evolución y situación actual, sus implicaciones lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas en distintos contextos y ámbitos de uso; así como analizando del lenguaje inclusivo en los diferentes registros y contextos de comunicación, las actitudes lingüísticas que provoca, las ideologías y políticas lingüísticas relacionadas con los usos no sexistas del lenguaje, y su impacto en la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

EDICIÓN CIENTÍFICA

Carlos Soler Montes ^{ORCID} es profesor titular de lingüística hispánica y jefe del Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Con anterioridad, ha sido profesor de lengua española en varias universidades norteamericanas (Connecticut, Calgary y Nuevo México) y en el Instituto Cervantes. Desarrolla su labor académica e investigadora en el ámbito de la sociolingüística del español y sus aplicaciones didácticas, la variación lingüística y el cambio gramatical. En 2017 recibe el premio a 'Mejor profesor' por parte de la Asociación de Estudiantes de la Universidad de Edimburgo. Es también presidente de la Sociedad de Científicos Españoles en Reino Unido (CERU).

Mara Fuertes Gutiérrez ^{ORCID} es profesora titular de lengua española en The Open University (Reino Unido). Sus líneas de investigación se centran en la sociolingüística aplicada a la enseñanza del español y la intersección entre la investigación, la práctica docente y la formación del profesorado. Ha dirigido varios proyectos de investigación financiados con fondos británicos y europeos, entre otros *Diasporic Identities and The Politics of Language Teaching* y *Mooc2Move*. Es vicepresidenta de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y secretaria de la Asociación de Hispanistas de Reino Unido e Irlanda (AHGBI).

Prólogo

El lenguaje inclusivo consiste en expresarse oralmente o por escrito sin discriminar por razón de sexo, identidad de género u orientación sexual, de modo que no contribuya a discriminar o perpetuar estereotipos de género.

Los estereotipos, en general, son creencias ampliamente compartidas que atribuyen características simplistas y esencialistas a un grupo concreto y cuando son negativos producen prejuicios y discriminaciones. Los estereotipos de género representan de forma errónea a las mujeres y a los hombres, debido precisamente a ese simplismo y esencialismo. Pero, además, reflejan ideas normativas de feminidades y masculinidades, de lo que *deben* ser las mujeres y los hombres, presentándolos como dualismos u opuestos binarios. Al normar, sirven para definir metas y expectativas diferentes para hombres y mujeres. Estos estereotipos se transmiten a través de muchos medios: la familia, los y las iguales, los medios de comunicación, la escuela, pero, sobre todo, a través del mensaje que se comunica mediante el lenguaje oral o escrito.

Debido a esos estereotipos, cuando usamos el masculino genérico para referirnos, por ejemplo, a una profesión, como la de ingeniero, en nuestro imaginario nos representamos a un varón.

El uso del lenguaje inclusivo, no sexista o neutro con respecto al género fue una propuesta surgida de los feminismos en los años setenta del siglo pasado para evitar la invisibilización y exclusión en el lenguaje de las personas de cierto sexo, orientación sexual o identidad de género, u otros grupos marginalizados. Y, a pesar de ciertas reticencias sobre determinadas estrategias lingüísticas al respecto, muchos organismos internacionales, instituciones públicas y privadas de numerosos países han establecido guías o recomendaciones para usar un lenguaje inclusivo o no sexista.

Este libro, *Gltopolítica de la diversidad. Una aproximación al lenguaje inclusivo en español*, reúne catorce trabajos de investigación de veinticuatro autoras y autores sobre la implantación, uso y desarrollo del lenguaje inclusivo y no sexista en español.

Prólogo

El fenómeno en cuestión se ha abordado estudiándolo en diversos contextos: políticas lingüísticas, medios de comunicación, redes sociales, libros de texto, currículos para la enseñanza del español como lengua extranjera, etc. Y se ha realizado en distintos países: Argentina, Uruguay, Cuba, España. Pero, además, algunos de estos trabajos abordan las percepciones y el aprendizaje del lenguaje inclusivo español en países no hispanohablantes, como Italia, Alemania, Austria, Reino Unido y Estados Unidos.

Hay bastante literatura sobre el lenguaje inclusivo o no sexista, pero este libro no es uno más. Además del rigor y la solvencia intelectual de las personas que participan en él, es un trabajo que se basa en la investigación empírica sobre actitudes de hablantes, posicionamientos y usos entre docentes y aprendientes, y supone una enorme contribución a entender mejor esta revolución lingüística y contribuir a su tratamiento académico en español.

Hace unos años oí a una maestra contar algo que le había sucedido en su clase de niños y niñas de cinco años. Al comienzo del día, les indicó que los niños se colocaran en el lado izquierdo del aula y las niñas en el derecho. Al llegar la hora de salir al recreo, le dijo: niños, ya podéis salir al jardín. Una de las niñas siguió sentada y cuando la maestra le preguntó por qué no salía a jugar, ella le contestó: usted ha dicho que salieran los niños.

Porque lo que no se nombra, no existe.

Eulalia Pérez Sedeño

Instituto de Filosofía

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

Consejo Científico de RAICEX

Índice

Prólogo	ix
Hacia un análisis del lenguaje inclusivo desde una perspectiva glotopolítica	1
Carlos Soler Montes, <i>The University of Edinburgh</i> Mara Fuertes Gutiérrez, <i>The Open University</i>	
Parte 1 Glotopolítica, educación y comunicación	
Inclusive en las aulas. Del evento glotopolítico a la política lingüística	17
Verónica Viera Izeta, <i>Universidad de la República</i>	
Los tópicos contra la comunicación inclusiva: implicaciones glotopolíticas desde el prisma del análisis crítico del discurso	37
María Isabel Rodríguez Ponce, <i>Universidad de Extremadura</i>	
El lenguaje no binario en tres redes sociales y su influencia en el español actual	61
Karen Martín Cornes, <i>Universitat Rovira i Virgili</i> Sandra Iglesia Martín, <i>Universitat Rovira i Virgili</i>	
«El español ya es una lengua inclusiva»: aplicación del modelo de Swiggers para el análisis del debate sobre el lenguaje inclusivo en Twitter	79
Laura Melero Carnero, <i>Universidad de Alicante</i>	
Parte 2 Actitudes, prácticas docentes y enseñanza del español	
Hacia la implementación del lenguaje inclusivo no binario en el aula de ELE: actitudes, usos, propuestas didácticas y retos	99
Hugo Lázaro Ruiz, <i>The University of Edinburgh</i>	
Actitudes de estudiantes ante dos intervenciones pedagógicas de temática LGTBIQ+ en el aula de ELE y Traducción	125
Alberto Hijazo-Gascón, <i>Universidad de Zaragoza</i> María Gómez-Bedoya, <i>Universidad de Alcalá</i> Alfredo José Castro-Jiménez, <i>Inspired Education Group</i>	
Variación e inclusión lingüística: actitudes y percepciones de docentes de España y Alemania hacia el lenguaje inclusivo en el aula de ELE/EL2	147
Víctor Manuel Sayago López, <i>Khon Kaen University</i>	
El uso del lenguaje inclusivo en las aulas de ELE en España, Austria e Italia	181
Miguel Ángel Albuja Lax, <i>Universidad de Alicante</i>	

Parte 3. Currículos, instrucción y corpus

**La evolución del tratamiento del género en los libros de texto españoles:
¿realidad o deseo?.....** 203

Natalia López-Cortés, *Universidad de Zaragoza*

Bárbara Marqueta Gracia, *Universidad de Zaragoza*

**La inclusión de contenido LGBTQ+ en la enseñanza de segundas lenguas:
análisis comparativo de manuales de español, inglés y francés.....** 229

David Rodríguez-Velasco, *Universidad Nebrija*

John Gray, *University College London*

**Estudio del género gramatical en un corpus de aprendices de español como
segunda lengua y lengua de herencia: aproximación al lenguaje inclusivo** 249

Miguel Hidalgo García, *Universidad de Salamanca*

Parte 4. Geografías, multidisciplinariedad y usos lingüísticos

**Lenguaje inclusivo y disputa glotopolítica en *Vikinga Bonsái* y *Furor fulgor*, de
Ana Ojeda.....** 269

Giorgia Esposito, *Università degli Studi di Torino*

Sofía Ansaldo, *Universidad de Buenos Aires*

El lenguaje inclusivo en Cuba según jóvenes estudiantes universitarios 289

Roxana Sobrino Triana, *Høgskolen i Østfold*

Lenguaje igualitario e imagen en las universidades públicas valencianas..... 315

Marta Pilar Montañez Mesas, *Universitat de València*

Hacia un análisis del lenguaje inclusivo desde una perspectiva glotopolítica

✉ Carlos Soler Montes

carlos.soler@ed.ac.uk

The University of Edinburgh

✉ Mara Fuertes Gutiérrez

mara.fuertes-gutierrez@open.ac.uk

The Open University

Resumen: La lengua española parece encontrarse ante un proceso de evolución relacionado con un interés por potenciar una comunicación más inclusiva e igualitaria. Este parte de una serie de propuestas que empezaron cuestionando el uso del masculino genérico como género gramatical no marcado y desde las que se ha desafiado la norma a través de distintas estrategias lingüísticas que conviven en la lengua oral y en la escrita y cuyo éxito y efectos aún se desconocen. Debido al impacto en la sociedad que tiene este fenómeno, que busca dar visibilidad a distintos tipos de personas y colectivos de forma más igualitaria, resulta de interés documentarlo y explorarlo desde distintos ángulos y enfoques. Para ello, tras presentar la situación actual del debate en torno al lenguaje inclusivo en español, argumentamos que puede resultar útil adoptar una perspectiva glotopolítica como punto de partida para comprender con profundidad el origen y los usos lingüísticos empleados en la actualidad para la representación del género en español, ya que la glotopolítica facilita el examen de aquellos fenómenos en cuya configuración confluyen lengua y política. Desde este enfoque, es posible evaluar de manera crítica e interdisciplinar los aspectos lingüísticos, ideológicos y pedagógicos que intervienen en las propuestas existentes sobre el lenguaje inclusivo. Exploramos asimismo la alineación de esta perspectiva con los objetivos de descolonización y las agendas de inclusión, diversidad y equidad que en la actualidad se están promoviendo desde distintas instituciones y presentamos algunas propuestas recientes en el ámbito de la educación lingüística.

Palabras clave: glotopolítica; enseñanza del español; lenguaje inclusivo; descolonización del currículum; enfoques críticos.

1. Lenguaje inclusivo, glotopolítica y diversidad

Resulta difícil aventurarse a fechar el nacimiento del lenguaje inclusivo tal como lo entendemos y lo usamos hoy. La cronología de uso de pronombres no binarios de [Baron \(2020\)](#) para el inglés, francés y sueco sitúa los primeros registros y soluciones experimentales en el año 1765 (p. 186). En cualquier caso, este fenómeno y todo lo que abarca –estrategias comunicativas, debates ideológicos, miradas igualitarias, desafíos gramaticales, léxicos y fonéticos– es hoy parte de la lengua y uno de sus principales motores de evolución y cambio. Si buscamos dentro de la hemeroteca del Corpus DISMUPREN ([Universidad de Málaga, 2025](#)), una base de datos sobre textos de prensa en español que tratan sobre mujer y lenguaje, se observa que el lenguaje inclusivo en la prensa está documentado en titulares y noticias de los años sesenta del siglo pasado para el caso de España ([Guerrero Salazar, 2021](#), p. 1645). De hecho, a partir de esa época, se consolida a nivel internacional la investigación sobre género y lenguaje desde las áreas de la sociolingüística y el análisis del discurso ([Kiesling, 2024](#); [Papadopoulos, 2022](#); [Van Dijk, 2000](#); [Wodak, 2015](#)). Las reflexiones y el empleo no sexistas del lenguaje, en nuestro caso de la lengua española, han estado presentes desde entonces a través de usos y estructuras propensas a la inclusividad, feminizaciones de conceptos y palabras, neologismos vinculados a una representación más igualitaria de la sociedad y de opiniones y actitudes lingüísticas a favor de un lenguaje más equitativo y tolerante.

En América, en un episodio más reciente, el de los años de activismo y de campaña a favor del proyecto de ley para la interrupción voluntaria del embarazo en Argentina, que fracasó en un primer momento en 2018 y acabó aprobándose en 2020, encumbró el uso del neomorfema de género *-e* para dirigirse a audiencias mixtas de manera igualitaria ([Kalinowski, 2020](#)), retando las normas y convenciones académicas y abriendo un espacio para la inclusión que rompía el binarismo de la lengua y de la gramática española. De manera casi paralela, un fenómeno parecido irrumpió con fuerza entre las comunidades de ascendencia hispana de los Estados Unidos, que adoptaron la terminación *-x* al utilizar el adjetivo *latino* que en inglés es invariable y se forma a través de la forma prestada del adjetivo en español en masculino singular ([Salinas, 2020](#)). Desde el mundo anglosajón, también surgió el interés por especificar los pronombres personales con los que cada hablante prefiere identificarse y ser nombrado, dando lugar a la irrupción de los pronombres genéricos de tercera persona del plural *they* y *them* para referirse también a personas de género no binario en singular, con su correlato hispano *elle*, y a nuevas fórmulas de cortesía vinculadas al énfasis en dichos pronombres, en torno a la pregunta *What's your pronoun?* ([Baron, 2020](#); [Hernández, 2022](#)).

Junto al lenguaje no sexista e inclusivo centrado en evitar disparidades asociadas al género, aparecen también miradas más amplias que abogan por el denominado *fair language* ([Lomotey, 2018](#)). Este se refiere a un lenguaje justo e igualitario que, más que solo *incluir*, busca generar equidad en la forma en que se nombra y representa a

las personas, como ocurre en el ámbito de la discapacidad, donde no solo se centra en evitar términos ofensivos, sino que también pone el énfasis en los derechos y capacidades de las personas en lugar de sus limitaciones.

A lo largo de estos años, y a través de este tipo de estrategias, se sientan las bases de esta llamada “revolución lingüística” (Kalinowski, 2020; Martín Barranco, 2022) que en muy poco tiempo ha dado como resultado la proliferación de guías de estilo, vademécums, manuales de comunicación no sexista y distintos informes a favor y en contra de su empleo (Bosque, 2012; Palma *et al.*, 2024) y ha pasado a convertirse en uno de los temas más controvertidos y de los debates más animados en distintos ámbitos públicos, en los que se discute, entre otras cuestiones, la conveniencia o no de adoptar este tipo de propuestas (Castillo Sánchez y Mayo, 2019; De Miguel, 2023) y las actitudes de los hablantes al respecto (Barrera Linares, 2019; Cardelli, 2018; Pano, 2022). Además, resulta pertinente destacar cómo este tipo de debates inciden, por una parte, en la conciencia lingüística de la comunidad de habla y, por otra, en la modificación pautada y reflexiva de la forma en la que muchos hablantes se comunican hoy en español por los menos en tres grandes ámbitos en los que el lenguaje inclusivo se ha consolidado: el ámbito político, el ámbito administrativo, el ámbito educativo y el de los medios de comunicación (Menéndez, 2021).

Este libro presenta una reflexión crítica e interdisciplinar sobre los nuevos usos lingüísticos más asentados que se utilizan en español para representar y nombrar el género desde una perspectiva de comunicación inclusiva, que busca dar visibilidad a las personas y colectivos de forma más igualitaria. Los autores parten de que el español, como tantas otras lenguas, parece estar experimentando un proceso de evolución gramatical y cambio lingüístico a través de propuestas que cuestionan la herencia patriarcal del masculino genérico como género gramatical no marcado o deshaciendo y desafiando la norma para crear nuevos morfemas de género y pronombres que subsanen lo que grupos de hablantes perciben como limitaciones del actual sistema lingüístico. Desde regiones muy distantes pero conectadas se están proponiendo soluciones interseccionales y nuevas estructuras para representar el género que conviven y se alternan en el lenguaje político, periodístico, académico, también en las redes sociales y la calle (Soler Montes, 2022).

Para analizar fenómenos sociales de esta naturaleza, que solo se explican por la confluencia entre lengua y política, se propone la glotopolítica, interpretada como una perspectiva intelectual, como posible enfoque (Del Valle, 2021). Es más, si entendemos la glotopolítica como el área de la sociolingüística aplicada que pretende estudiar y considerar todos los aspectos del lenguaje y su variación social desde el ámbito político e ideológico (Hernández Muñoz, Muñoz-Basols y Soler Montes, 2021), podríamos afirmar que el debate sobre el lenguaje inclusivo es una cuestión glotopolítica, puesto que las estrategias lingüísticas que se utilizan están diseñadas para evitar sesgos y su uso ha resultado ser central en muchas de las dinámicas que se establecen entre la lengua, la sociedad y el poder que giran hoy en torno a la lengua española y al mundo hispanohablante.

El debate en torno al lenguaje inclusivo, por tanto, posee múltiples dimensiones interconectadas. Desde una perspectiva lingüística, ha de analizarse la norma, los usos, la variación y los diferentes contextos discursivos en distintos ámbitos sociales (Bolívar, 2019). En el plano ideológico, entran en consideración aspectos como las actitudes lingüísticas, las políticas sobre el idioma, la construcción de identidades de los hablantes y el análisis del discurso, que muestran cómo la lengua se vincula con el poder y la sociedad. Finalmente, en el ámbito pedagógico, se debe estudiar cómo afectan estas cuestiones a la enseñanza y aprendizaje del español, ya sea como lengua materna, segunda lengua, lengua extranjera o de herencia (Lázaro Ruiz, 2024; Parra y Serafini, 2021).

Con relación a la educación lingüística, investigaciones recientes destacan un creciente interés por la descolonización en las instituciones educativas (Fuertes Gutiérrez *et al.*, 2023; Glowach *et al.*, 2023), incluyendo su impacto en la praxis y la investigación en la enseñanza de idiomas (Ford y Santos, 2022). En la actualidad, existe además un impulso institucional para promover la igualdad, la diversidad, la inclusión y las agendas de descolonización, así como una creciente defensa de la alineación de la educación lingüística con los principios de justicia social (por ejemplo, Randolph y Johnson, 2017). En particular, la aplicación de enfoques críticos en la educación lingüística sitúa el aprendizaje de idiomas dentro de contextos sociales significativos, explorando cómo las dinámicas de poder influyen en las prácticas lingüísticas, con su consecuente reflejo en la pedagogía (Canagarajah, 2005; Crookes, 2012). Esto permite una comprensión más profunda de diferentes perspectivas, promueve el respeto mutuo y reduce comportamientos discriminatorios. Para lograrlo, estos enfoques incorporan en las aulas de idiomas cuestiones relacionadas con la desigualdad y la (in)justicia social (Pennycook, 2022), basándose en estudios sobre decolonialidad (Mignolo y Walsh, 2018) o conciencia lingüística crítica (Alim, 2010), todos ellos vinculados a la construcción y el uso de los lenguajes y discursos. Por su parte, Fuertes Gutiérrez *et al.* (2022) asocian en su volumen dedicado al poder transformador de los estudios de “sociolingüística aplicada” en el contexto específico de la enseñanza del español una serie de dimensiones críticas y desafíos relacionados con la enseñanza, la integración y el aprendizaje de currículos lingüísticos descolonizados, diversos, inclusivos, plurinormativos y “con criterios de corrección lingüística correlativos con el contexto de enseñanza y situación de uso heteroglotico de la lengua” (p. 111).

No obstante, las políticas educativas nacionales actuales promueven en general un enfoque instrumental del aprendizaje de idiomas, priorizando la adquisición de habilidades lingüísticas funcionales, lo que tiende a eclipsar el establecimiento y la consecución de objetivos de aprendizaje más reflexivos y críticos. Además, muchas de las propuestas orientadas a una educación lingüística crítica son de naturaleza teórica, de manera que es necesario potenciar el desarrollo de experiencias didácticas que documenten la implementación de estos postulados en las aulas. Así, en este

libro, a través de varios de sus trabajos, se pone de manifiesto cómo el aprendizaje de idiomas puede servir como una herramienta poderosa para combatir la discriminación y fomentar sociedades inclusivas (Majhanovich y Deyrich, 2017) a partir de estudios de caso llevados a cabo en distintos entornos de aprendizaje.

2. Glotopolítica, educación y comunicación

La primera parte de este volumen está dedicada a la reflexión en torno a la glotopolítica del lenguaje inclusivo en contextos educativos y de comunicación de ámbito hispanico. Este apartado se compone de cuatro trabajos de investigación que analizan el fenómeno desde la perspectiva de los medios de comunicación, las redes sociales y la comunicación institucional en contextos políticos y educativos de América Latina y España.

El primer capítulo, titulado *Inclusive en las aulas. Del evento glotopolítico a la política lingüística*, firmado por Verónica Viera Izeta, examina el papel de los medios de prensa escrita montevideanos en la instalación del debate sobre el uso del lenguaje inclusivo no binario en los centros educativos de Uruguay. Para ello, se analiza la cobertura mediática que durante julio y agosto de 2018 generó un estado de alerta social al respecto que llevó a la intervención de las autoridades educativas, a la creación de un proyecto de ley regulatorio y a la emisión de resoluciones dentro de la Administración Nacional de Educación Pública. A través de una perspectiva glotopolítica, se muestra cómo los medios operaron como agentes ideológicos, influyendo en la política lingüística a través de discursos normativos. La intertextualidad entre los artículos de prensa analizados evidencia la reproducción de ideologías lingüísticas tradicionales y su capacidad de intervenir en el debate en favor del mantenimiento del *statu quo*, poniendo de manifiesto el poder de los discursos mediáticos en el ámbito político.

El segundo capítulo, escrito por María Isabel Rodríguez Ponce, versa sobre *Los tópicos contra la comunicación inclusiva: implicaciones glotopolíticas desde el prisma del análisis crítico del discurso*. La autora aborda el debate sobre la comunicación inclusiva desde una perspectiva de análisis crítico del discurso, centrándose en las estrategias argumentativas utilizadas por el discurso hegemónico para deslegitimar posturas alternativas. A partir del estudio de ideologemas y lugares comunes en el ámbito hispanico, se analizan los tópicos inmovilistas que sustentan la oposición a la comunicación inclusiva, revelando su carácter predominantemente ideológico antes que lingüístico. Los resultados del estudio confirman que la resistencia institucional al lenguaje inclusivo en el ámbito hispanico se alinea con tendencias globales de hiperreacción negativa, fenómeno ampliamente documentado en diversas lenguas y culturas. Este proceso refleja la creciente relevancia del fenómeno en el panorama glotopolítico hispanico y la persistencia de estructuras ideológicas que buscan preservar el modelo lingüístico tradicional.

En el tercer capítulo, *El lenguaje no binario en las redes sociales y su influencia en el español actual*, Karen Martín Cornes y Sandra Iglesia Martín analizan el crecimiento del lenguaje no binario en las redes sociales y su impacto en el debate lingüístico, político y social. Desde un enfoque sociológico y lingüístico, se examinan las distintas opciones disponibles para establecer un lenguaje no binario viable, con especial atención al uso del morfema *-e*. En sus resultados, se muestra que el lenguaje no binario es un fenómeno en expansión, especialmente entre jóvenes que consideran que las opciones existentes aún son insuficientes. Este trabajo destaca el papel de las redes sociales como espacios clave para la difusión y desarrollo del lenguaje no binario, dada la falta de respaldo institucional. La percepción general recabada indica que el masculino genérico no cumple su función como forma neutra, mientras que la combinación de opciones tradicionales y el uso de *-e* se perfila como una alternativa inclusiva y cada vez más aceptada.

A continuación, Laura Melero Carnero, en el cuarto capítulo, titulado «*El español ya es una lengua inclusiva*»: *aplicación del modelo de Swiggers para el análisis del debate sobre el lenguaje inclusivo en Twitter*, nos muestra cómo examinar las ideologías lingüísticas presentes en los debates sobre el lenguaje inclusivo en Twitter (ahora X), aplicando el modelo de clasificación de Swiggers (2019). A través de un análisis cualitativo de un corpus de tuits y una revisión teórica del concepto de ideologías lingüísticas, se identifican los principales argumentos utilizados tanto para rechazar como para justificar estas prácticas lingüísticas. Además, se explora el papel de la Real Academia Española en el debate y las alternativas propuestas a los morfemas inclusivos emergentes. Los resultados evidencian que, si bien la sociedad está cada vez más comprometida con la lucha contra la discriminación de mujeres y personas no binarias, el lenguaje inclusivo sigue sin ser considerado una herramienta válida para alcanzar la igualdad y la visibilidad. La pluralidad de ideologías analizadas revela una fuerte resistencia a aceptar la evolución del español, manteniendo la percepción del lenguaje inclusivo como una amenaza para la estabilidad y “pureza” del idioma.

3. Actitudes, prácticas docentes y enseñanza del español

La segunda parte del libro se centra en el análisis de actitudes lingüísticas en contextos educativos y de prácticas docentes relacionadas con la inclusividad, la igualdad y la diversidad, todas ellas enmarcadas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, o ELE, con datos empíricos recabados en distintos países europeos: España, Reino Unido, Irlanda, Alemania, Austria e Italia.

El quinto capítulo, *Hacia la implementación del lenguaje inclusivo no binario en el aula de ele: actitudes, propuestas didácticas y retos*, redactado por Hugo Lázaro Ruiz, aborda el lenguaje inclusivo con perspectiva de género, centrándose en las estrategias lingüísticas adoptadas para visibilizar identidades no binarias. El trabajo examina la evolución del morfema *-e* como marca de género neutro y su

implementación en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). A partir del análisis de un cuestionario aplicado a 43 docentes de ELE en el Reino Unido e Irlanda, se exploran sus actitudes hacia el lenguaje inclusivo y los desafíos a los que se enfrentan para incorporarlo en el aula. Asimismo, se presentan propuestas pedagógicas que promueven la integración del lenguaje no binario desde los niveles básicos de aprendizaje, asegurando un espacio respetuoso e inclusivo para todes les estudiantes. El autor concluye apreciando la evolución del lenguaje inclusivo en este ámbito, en el que se ha consolidado como una herramienta discursiva clave para el reconocimiento de identidades sexogénicas históricamente marginadas. Las comunidades disidentes continúan encontrando estrategias para nombrarse y narrar sus experiencias, desafiando los límites impuestos por las estructuras normativas tradicionales.

En el sexto capítulo, Alberto Hijazo Gascón, María Gómez-Bedoya y Alfredo José Castro-Jiménez reflexionan sobre *Actitudes de estudiantes ante dos intervenciones pedagógicas de temática LGTBIQ+ en el aula de ELE y Traducción*. El trabajo presenta dos intervenciones pedagógicas en clases universitarias de ELE y Traducción, diseñadas para sensibilizar al estudiantado sobre los desafíos a los que enfrenta la comunidad LGTBIQ+. Con el objetivo de fomentar competencias interpersonales en valores, ciudadanía y empatía, promoviendo un enfoque inclusivo a través de la pedagogía de investigación *queer*, se muestra cómo el profesorado facilita la búsqueda y discusión de información, creando un espacio de aprendizaje colaborativo y seguro. A través de este estudio, se evalúan además las actitudes del estudiantado antes y después de las intervenciones, que dan como resultado una predisposición positiva hacia la inclusión de temas LGTBIQ+ en el currículo.

El séptimo capítulo, firmado por Víctor Manuel Sagayo López, versa sobre *Variación e inclusión lingüística: actitudes y percepciones de docentes de España y Alemania hacia el lenguaje inclusivo en el aula de ELE/EL2*. Se plantea un estudio en el que se analizan las actitudes de 122 docentes de español sobre el uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE. Sus resultados revelan una tendencia favorable hacia el lenguaje inclusivo, influenciada por factores como género, edad, lengua nativa y país de trabajo. El análisis comparativo entre España y Alemania, dos países con fuertes políticas de igualdad dentro del marco de la Unión Europea, permite identificar áreas de mejora y posibles estrategias para la enseñanza del lenguaje inclusivo. Se resalta la necesidad de formación docente para eliminar prejuicios y dotar al profesorado de herramientas claras y objetivas para su implementación en el aula, a través del diseño de secuencias didácticas específicas para la enseñanza del español, con el fin de facilitar la adopción del lenguaje inclusivo en el ámbito académico.

El uso del lenguaje inclusivo en las aulas de ELE en España, Austria e Italia, el octavo capítulo, de Miguel Ángel Albuje Lax, presenta los resultados de una investigación sobre el conocimiento y uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE en España, Austria e Italia, basada en encuestas a 51 docentes en activo. Los datos obtenidos revelan que la mayoría del profesorado conoce el lenguaje inclusivo y aplica algunas

estrategias en clase con una actitud mayormente positiva. Sin embargo, el uso de formas no normativas es escaso y las opiniones están polarizadas entre quienes apoyan su integración y quienes la rechazan. Además, se detecta un conocimiento parcial del concepto, ya que suele asociarse erróneamente con formas lingüísticas no aceptadas por la norma. La investigación apunta a que las experiencias recogidas muestran cómo en el ámbito docente la introducción del lenguaje inclusivo en las aulas es positivo. El estudio también pone de manifiesto la importancia de abrir espacios de reflexión y debate sobre el tema en el aula sin imponer su uso. Aunque persisten controversias, la tendencia apunta hacia la normalización del lenguaje inclusivo en el proceso de enseñanza de ELE.

4. Currículos, instrucción y corpus

La tercera parte del volumen incluye una serie de estudios centrados en el análisis de la integración curricular de contenidos asociados con la igualdad, la diversidad y la inclusividad social y lingüística en distintos contextos educativos de Europa y América, a través de metodologías de investigación y de recogida de datos variadas, tales como el análisis del discurso, el análisis contrastivo o la lingüística de corpus.

Natalia López-Cortes y Bárbara Marqueta Gracia centran su investigación, en el décimo capítulo, en *La evolución del tratamiento del género en los libros de texto españoles: ¿realidad o deseo?* Este estudio analiza la evolución de aspectos gramaticales y semánticos desde una perspectiva de género en manuales de secundaria, específicamente en libros de Ciencias Sociales en el marco de la LOMLOE en España. A través de un análisis cuantitativo y cualitativo, se examina el uso del masculino genérico para determinar si ha disminuido en favor de formas más inclusivas y se estudia el léxico empleado para referirse a hombres y mujeres, identificando posibles asimetrías. El estudio aporta datos relevantes sobre el avance en la inclusión de estrategias de lenguaje inclusivo en los manuales recientes, especialmente si se comparan con análisis previos, aunque todavía se identifican áreas de mejora. Las autoras detectan un declive en el uso de sustantivos genéricos, a favor del incremento de referencias a mujeres. Los datos presentados sugieren una tendencia positiva hacia una mayor equidad en los materiales educativos.

El undécimo capítulo trata de *La inclusión de contenido LGBTQ+ en la enseñanza de segundas lenguas: análisis comparativo de manuales de inglés, español y francés* y ha sido redactado por David Rodríguez Velasco y John Gray. Los autores nos muestran cómo a pesar de los avances en igualdad e inclusión en los manuales escolares, los estudiantes LGBTQ+ se siguen enfrentando a una falta de representación debido a la invisibilidad en los contenidos académicos. El trabajo se enfoca en el análisis contrastivo de la presencia del lenguaje inclusivo y la representación LGBTQ+ en tres manuales para el aprendizaje del español, el inglés y el francés como lengua extranjera. Los resultados muestran una carencia significativa en ambos aspectos, siendo los manuales en español los más inclusivos. Si bien en estos manuales se

encuentran algunas referencias a parejas gay, la representación sigue centrada en una visión heteronormativa, dejando de lado la diversidad dentro del colectivo. La presencia de identidades trans y el uso del lenguaje inclusivo son prácticamente inexistentes, lo que puede afectar a la creación de un entorno educativo excluyente, con consecuencias negativas para el bienestar emocional de los estudiantes LGBTQ+.

Miguel Hidalgo García nos presenta, en el duodécimo capítulo, su investigación titulada *Estudio del género gramatical en un corpus de aprendices de español como segunda lengua y lengua de herencia: aproximación al lenguaje inclusivo*. Este trabajo analiza el uso del género gramatical en producciones escritas de estudiantes de español como segunda lengua y lengua de herencia en la Universidad de California Davis. A partir del Corpus COWS-L2H, se examinan textos en los que los estudiantes se describen a sí mismos, identificando errores en la atribución y concordancia de género gramatical. Los resultados confirman que los errores más frecuentes se presentan en sustantivos inanimados, y que, además, estos se cometen con más frecuencia por el grupo de estudiantes de L2. Otro hallazgo relevante es que las estudiantes presentan más errores al describirse a sí mismas, posiblemente debido al uso del masculino como género no marcado en español. En cuanto al lenguaje inclusivo, las estudiantes de herencia son las principales usuarias de innovaciones como el morfema neutro -x. La investigación nos sugiere la necesidad de futuros estudios sobre el impacto de las nuevas identidades de género en el uso del español y cómo el lenguaje inclusivo está moldeando la gramática en diferentes comunidades de hablantes.

5. Geografías, multidisciplinariedad y usos lingüísticos

La última sección de libro ofrece un acercamiento multidisciplinar al uso del lenguaje inclusivo en varios contextos relevantes de análisis que incluyen la creación literaria y el mundo académico en tres países hispanohablantes geográficamente distantes: Argentina, Cuba y España.

Este último apartado comienza con la investigación de Giorgia Esposito y Sofia Ansaldo sobre *Lenguaje inclusivo y disputa glotopolítica en Vikinga Bonsái* y *Furor fulgor de Ana Ojeda*, que constituye el decimotercer capítulo del volumen. Su estudio contextualiza el debate sobre el lenguaje inclusivo en Argentina, país pionero en la difusión del lenguaje inclusivo en el mundo hispanohablante, abordando las prácticas de higiene verbal y la regulación lingüística promovidas por distintos actores en el ámbito de la glotopolítica. Las autoras analizan las representaciones sociolingüísticas del lenguaje inclusivo en dos novelas de Ana Ojeda: *Vikinga Bonsái* (2019), escrita con el morfema inclusivo -e, y *Furor fulgor* (2022), en femenino genérico. La investigación argumenta cómo en *Vikinga Bonsái*, el uso del morfema -e refleja la necesidad de representar una comunidad diversa, mientras que en *Furor fulgor*, la imposición estatal del femenino genérico pone en cuestión la regulación

lingüística desde el poder. Ambas novelas muestran cómo el lenguaje se transforma con la ruptura del orden patriarcal y cómo la literatura refleja y contribuye a estos cambios sociales.

Roxana Sobrino Triana aborda, en el capítulo decimocuarto, *El lenguaje inclusivo en Cuba*, a través de una investigación exploratoria en la que se analizan las percepciones y actitudes de jóvenes universitarios cubanos hacia el lenguaje inclusivo. Para ello, la autora recopiló datos de estudiantes de la Facultad de Letras de la Universidad de La Habana durante 2023 desde la perspectiva de los estudios sobre glotopolítica, actitudes e ideologías lingüísticas. Los resultados muestran que los jóvenes cubanos están familiarizados con el lenguaje inclusivo, principalmente a través de redes sociales y plataformas de mensajería, donde han encontrado formas como la duplicación y el uso del morfema -@ aunque no las utilicen. También se detecta cómo la población encuestada percibe un rechazo general de la sociedad cubana hacia el lenguaje inclusivo y manifiesta actitudes mayoritariamente negativas, sustentadas en ideologemas que reflejan distintas posturas en torno a la particular idiosincrasia de la sociedad cubana, concepciones del lenguaje como inmutable o la visión del lenguaje inclusivo como una imposición innecesaria. Esta investigación pone de manifiesto cómo el debate sobre el lenguaje inclusivo no es homogéneo en el mundo hispanico.

El libro concluye, en el capítulo decimoquinto, con una contribución sobre *El lenguaje igualitario e imagen en las universidades públicas valencianas* a cargo de Marta Pilar Montañez Mesas en la que se investiga el uso del lenguaje igualitario y la imagen corporativa de las cinco universidades públicas valencianas a través de un análisis cualitativo de su comunicación digital. Para ello, se examinan tanto sus páginas web como sus perfiles en la red social X, con el objetivo de identificar estrategias lingüísticas y visuales que promuevan una comunicación inclusiva y no sexista. La hipótesis de la que parte la autora plantea que, mientras el lenguaje sigue las guías de comunicación igualitaria, las imágenes no siempre reciben la misma atención. El análisis revela que los recursos más utilizados son de tipo léxico, mientras que las marcas gráficas son menos frecuentes debido al carácter formal de la comunicación universitaria. Los resultados obtenidos confirman que estas universidades emplean un lenguaje inclusivo de manera naturalizada en sus plataformas digitales, reflejando su compromiso con la igualdad. No obstante, se destaca que la efectividad de estas iniciativas no depende únicamente de las universidades, sino también del personal y el alumnado, quienes deben conocer y aplicar las recomendaciones establecidas en las guías de lenguaje inclusivo.

6. Conclusiones

En definitiva, los estudios que forman parte de este volumen abordan el análisis del lenguaje inclusivo desde múltiples perspectivas lingüísticas, ideológicas y pedagógicas. El libro supone una de las mayores contribuciones sobre este fenómeno en español y sobre el español hasta la fecha. Los trabajos de investigación de corte

empírico que lo componen buscan, de manera global, hacernos entender la realidad de este fenómeno en distintos países donde el español se habla y se aprende. A través de las miradas de estos especialistas, podremos comprender con mayor profundidad la historia, evolución y situación actual del lenguaje inclusivo en español; sus implicaciones lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas en distintos contextos o ámbitos de uso; el análisis del lenguaje inclusivo en registros y canales de comunicación escritos, orales, formales e informales; las actitudes lingüísticas, ideologías y políticas lingüísticas relacionadas con usos no sexistas del lenguaje; el impacto de la investigación sobre el tratamiento del lenguaje inclusivo en la enseñanza y aprendizaje de la lengua a través de elementos como el diseño curricular, la creación de materiales didácticos, los libros de texto, la interlengua y los criterios de corrección gramatical o de adecuación comunicativa, en ámbitos del español como lengua primera (L1), lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE) o lengua de herencia (LH). En conclusión, este volumen contribuye a evaluar el estado actual del alcance, los usos y las actitudes en torno al lenguaje inclusivo desde la perspectiva de los estudios de glotopolítica para entender y abrazar la diversidad de la lengua española.

Referencias bibliográficas

- Alim, H.S. (2010). Critical Language Awareness. En Nancy H. Hornberger y S.L. McKay. (Eds.). *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 205–230). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-010>
- Baron, D. (2020). *What's Your Pronoun. Beyond He & She*. Liveright Publishing Corporation.
- Barrera Linares, L. (2019). Relación género/sexo y masculino inclusivo plural en español. *Literatura y Lingüística*, 40, 327-354. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2070>
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y lingüística*, 40, 355-375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 1-18. https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Canagarajah, S. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 3–24). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Cardelli, M. (2018). La reacción conservadora. Algunas preguntas retóricas en torno al debate sobre el plural del español y la aparición de la *e* como práctica de lenguaje inclusivo en Argentina. *Entornos* 31 (1), 99-113. <https://doi.org/10.25054/01247905.1774>
- Castillo Sánchez, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística*, 40, 377-391. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2072>
- Crookes, G. 2012. Critical pedagogy in language teaching. C.A. Chapelle. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-9). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0284>
- De Miguel, E. (2023). Acuerdos y desacuerdos sobre el lenguaje inclusivo. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 96, 175-204. <https://doi.org/10.5209/clac.91587>
- Del Valle, J. (2021). Notas para una teoría glotopolítica. *EREBEA. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 11-20. <https://doi.org/10.33776/erebea.v11i0.6900>
- Ford, J. y Santos, E. (2022). Decolonising languages: Ways forward for UK HE and beyond. *Languages, Society and Policy*. <https://www.lspjournal.com/post/decolonising-languages>
- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R. y Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. y Klee, C. (2022). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- Glowach, T., Mitchell, R., Bennett, T., Donaldson, L., Jefferson, J., Panford, L., Saleh, A., Smee, K., Wells-Dion, B. y Hemmings, E. (2023). Making spaces for collaborative action and learning: Reflections on teacher-led decolonising initiatives from a professional learning network in England. *The Curriculum Journal*, 34, 100-117. <https://doi.org/10.1002/curj.186>
- Guerrero Salazar, S. (2021). «El discurso metalingüístico sobre ‘mujer y lenguaje’ en la prensa española: Análisis del debate lingüístico y su repercusión social». Flores Borjabad, S.A. y Pérez Cabaña, R. (Coords.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1630-1646). Dykinson.
- Hernández, L.A.T. (2022). El lenguaje inclusivo en español: una comparación con el francés y el caso de los pronombres *elle* y *iel*. *Synergies Mexique*, 12, 95-133.


- Hernández Muñoz, N., Muñoz-Basols, J., y Soler Montes, C. (2021). *La diversidad del español y su enseñanza*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128168>
- Kalinowski, S. (2020). Lenguaje inclusivo en usuarios de Twitter en Argentina: un estudio de corpus. *Cuarenta Naipes* 2(3), 233–259. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes>
- Kiesling, S. (2024). *Language, Gender, and Sexuality. An Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003371892>
- Lázaro Ruiz, H. (2024). La inclusión de la comunidad LGTBIQA+ en el aula de español. F. y Soler Montes, C. (Eds.). *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua* (pp. 198-215). Difusión.
- Lomotey, B.A. (2018). Making Spanish Gender Fair: A Review of Anti-sexist Language Reform Attempts from a Language Planning Perspective. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 383-400. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1403217>
- Majhanovich, S., y Deyrich, M.C. (2017). Language learning to support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *International Review of Education*, 63(4), 435-452. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9656-z>
- Martín Barranco, M. (2022). *Punto en boca. (Esto no es un manual de lenguaje inclusivo)*. Madrid: Catarata.
- Menéndez, S.M. (2021). El uso de las grafías @ y x. ¿Una diglosia en curso? En Andrea Menegotto (Coord.). *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas* (83-94). Waldhuter Editores. <http://hdl.handle.net/11336/252164>
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616>
- Palma, A.G., Arellano, N. Celi, M.A. Chimenti. M.A., Ríos, M. de los y Stetie, N.A. (2024). Lenguaje inclusivo. *Vademécum lingüístico. CUHSO (Temuco)*, 34(1), 709-750. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v34n1-art713>
- Pano Alaman, A. (2022). De *locuciones cansinas* a *acciones propagandísticas*: argumentos contra el lenguaje inclusivo en el columnismo lingüístico español (1980-2020). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 29-42, <https://doi.org/10.5209/clac.79499>
- Parra, M.L. y Serafini, E.J. (2021). “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143–160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Papadopoulos, B. (2022). Una breve historia del español no binario. *Deportate, esuli, profughe*, 48, 31-39.

- Pennycook, A. (2022). Critical applied linguistics in the 2020s. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030232>
- Randolph, L.J. y Johnson, S.M. (2017). Social Justice in the Language Classroom: A Call to Action. *Dimension*, 9-31.
- Salinas, C. (2020). The Complexity of the ‘x’ in Latinx: How Latinx/a/o Students Relate to, Identify with, and Understand the Term Latinx. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(2), 149-168. <https://doi.org/10.1177/1538192719900382>
- Soler Montes, C. (2022). Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico: Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito. En R. Martínez Carrasco, y I. Villanueva Jordán (Eds.), *Representaciones críticas en el sistema sexo/género: Entre lo transnacional y lo local* (pp. 131-154). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://monografias.editorial.upv.es/index.php/emig/article/view/412>
- Swiggers, P. (2019). Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas. *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 56, 9-40. <https://doi.org/10.18364/rc.v1i56.316>
- Universidad de Málaga. (2025, 1 de marzo). *Corpus DISMUPREN. Análisis del discurso sobre mujer y lenguaje en la prensa*. <https://dismupren.com>
- Van Dijk, T. (ed.). (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Wodak (2015). Gender and Language: Cultural Concerns. J.D. Wright. (Ed.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 698-703). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.64018-7>

Parte 1

Glotopolítica, educación y comunicación

Inclusive en las aulas. Del evento glotopolítico a la política lingüística

 Verónica Viera Izeta
veronicavieraizeta@gmail.com
Universidad de la República

Resumen: Este capítulo se propone analizar de qué manera el trabajo ideológico de los principales medios de prensa escrita montevideanos logró instalar el debate público sobre el incipiente uso de lenguaje inclusivo no-binario en los centros educativos y generó la necesidad de que las autoridades de la educación se posicionaran al respecto. Este estado de alerta social derivó en la creación de un proyecto de ley con fines regulatorios de la discursividad y un número de resoluciones en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública. Se propone, por lo tanto, que esta intervención glotopolítica (Bein, 2017) de los medios, que tuvo lugar en Uruguay entre julio y agosto de 2018, impactó directamente en las acciones político-lingüísticas señaladas.

Palabras clave: Trabajo ideológico; poder mediático; lenguaje inclusivo; glotopolítica; debate ideológico.

1. Introducción

En julio del 2018, *El País*, uno de los principales medios de prensa de Uruguay, de corte conservador, publicó un informe que alertaba sobre instancias puntuales en las cuales se utilizaba, o se había utilizado alguna vez, lenguaje inclusivo (LI) en instituciones educativas de diversos niveles de instrucción tanto públicas como privadas.

Este artículo periodístico tuvo eco en otros medios de prensa que reprodujeron y dieron gran circulación a las voces y representaciones ideológicas en él esgrimidas. El debate que se generó en la prensa tiene al menos tres características salientes. En primer lugar, fue altamente productivo; en el lapso de una semana fueron más de siete los artículos que abordaron esta temática en la prensa escrita. También es de destacar que tanto los medios de prensa conservadores como los progresistas mostraron posicionamientos relativamente consonantes a pesar de sus diferencias ideológicas, lo que permitió consolidar una única postura frente al tema —normativa y purista— sin suficiente visibilidad de especialistas de la lengua con perspectiva sociocultural

(Viera Izeta, 2022). Finalmente, el debate iniciado por los medios de prensa hizo carne en la opinión pública y tuvo influencia tanto sobre el Parlamento como sobre las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En este sentido, a pocos días de la publicación del primer artículo periodístico, la ANEP conformó un grupo de trabajo para que estudiara el LI y su uso en las dependencias de la ANEP. En octubre del mismo año, una resolución de la ANEP indica que se toma conocimiento del informe de este grupo y se define la postura del ente ante este fenómeno discursivo. Por otro lado, menos de quince días después de que se generara el debate en la prensa, un diputado presentó un proyecto de ley para regular el uso de LI en las dependencias del Estado. Resulta significativo que más del 50 % de la exposición de motivos de ese proyecto de ley está conformada por citas textuales al informe periodístico de *El País*.

Dado que los medios de prensa escrita montevideanos tuvieron un rol tan contundente en la generación de la polémica pública a partir de la circulación de un número de representaciones ideológicas normativas y puristas en torno al uso de LI en contextos educativos, resulta relevante analizar el trabajo ideológico que llevaron adelante para instalar el debate público e influir así en el diseño de políticas lingüísticas. Con este objetivo, este trabajo atiende principalmente a las relaciones de intertextualidad entre los artículos periodísticos con el fin de analizar los principales recursos utilizados por el poder mediático para consolidar la hegemonía de su posicionamiento.

2. Aspectos teóricos

2.1. Glotopolítica

La perspectiva glotopolítica se interesa por el significado social y político del lenguaje en contexto, así como por los efectos que estos tienen en los hablantes y en la comunidad en general. Las ideologías lingüísticas (Silverstein, 1979) son medulares para esta perspectiva. Del Valle (2007) las presenta como marcos cognitivos formados por nociones sobre lenguaje, habla y lenguas, así como también por aspectos políticos, sociales y culturales que se generan en la intersección entre el lenguaje y los hablantes en situación, y que pueden ser estudiadas a partir de las *representaciones ideológicas del lenguaje* (Arnoux y Del Valle, 2010). Las ideologías lingüísticas vehiculizan ideologías más generales relacionadas con estructuras de poder y las luchas por mantenerlas o modificarlas (Irvine, 1989; 2021) y se reproducen tanto en las prácticas lingüísticas como en los discursos sobre dichas prácticas. Las prácticas lingüísticas son interpretadas a partir de los regímenes de normatividad dentro de los cuales se inscriben las ideologías lingüísticas (Del Valle, 2007). Estos regímenes son consolidados por instituciones que privilegian determinadas discursividades como legítimas —generalmente consonantes con la variedad de los grupos dominantes— y las posicionan como la variedad de la educación y del Estado. De esta manera, se genera un efecto prescriptivo en los hablantes que se verá reflejado tanto en su habla como en las evaluaciones de las prácticas lingüísticas propias y ajenas.

Dado que las ideologías lingüísticas de un grupo sociocultural son un producto naturalizado de la experiencia social y los intereses político-económicos de dicho grupo, es natural que en una misma comunidad exista una multiplicidad de ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2000) en disputa por alcanzar la hegemonía. La dimensión política, así como el carácter dinámico de los constructos ideológicos, es lo que lleva a Gal e Irving a proponer el concepto *trabajo ideológico* que puede ser definido como “[t]he active making of social life” (2019, p. 14) y que se vuelve observable a partir del estudio de los procesos semióticos y de los proyectos sociales que estos procesos pretenden llevar adelante (Irvine, 2021). En este sentido, Del Valle *et al.* (2021) proponen que los vínculos entre las formas lingüísticas y las categorías de orden social, cultural, de género o etnia, antes de automatizarse y naturalizarse, son negociadas y disputadas en la vida social mediante acciones metalingüísticas; esto se evidencia, por ejemplo, en la disputa en torno al lenguaje inclusivo. Los estudios glotopolíticos buscan desnaturalizar estos vínculos mediante el análisis de las formas de producción y reproducción de estas asociaciones, con especial atención a procesos sociales, culturales y políticos más amplios vinculados al ejercicio del poder.

Para entender el funcionamiento de ciertos elementos lingüísticos y experiencias desde una perspectiva glotopolítica es esencial aceptar que no hay separación posible entre lo político y el lenguaje (Del Valle *et al.*, 2021). Esta perspectiva permite ubicar el debate en torno al lenguaje inclusivo en el terreno de la disputa político-ideológica para estudiar “las intervenciones en el espacio del lenguaje, que participan en la reproducción o transformación de las sociedades” (Arnoux, 2016, p. 17).

Finalmente, resulta necesario señalar la diferenciación que se hace en este trabajo entre la glotopolítica y la política lingüística para dar mayor claridad al análisis, el cual consiste en estudiar de qué forma un evento glotopolítico dio lugar a intentos de intervenciones institucionales regulatorias sobre los usos lingüísticos, esto es, *políticas lingüísticas* en su acepción más tradicional. En palabras de Bein (2017):

la política lingüística (en su definición canónica) consiste en las opciones conscientes que, entre varias alternativas posibles, escoge generalmente un gobierno con relación al uso público de las lenguas. (p. 51)

El concepto *glotopolítica*, por otra parte, es más amplio, dado que incluye las intervenciones gubernamentales sobre el lenguaje, pero también otro tipo de intervenciones sobre la lengua de carácter político (Bein, 2017). Un ejemplo de intervención glotopolítica no gubernamental es el que se estudia en este trabajo: la construcción conjunta de los medios de prensa escrita montevideanos de una polémica social sobre el uso de LI en las aulas y su aporte a la formación de la opinión pública, así como su influencia en el Parlamento y en la ANEP. Con fines analíticos, en este trabajo el *evento glotopolítico* refiere a esta operación de los medios, mientras que

los acontecimientos *político-lingüísticos* se limitan a las acciones institucionales reguladoras que fueron resultado de esta operación: un proyecto de ley y algunas resoluciones de la ANEP.

2.2. Debate ideológico en torno al lenguaje inclusivo

Los debates sociales en los cuales el lenguaje tiene un rol protagónico —*language ideological debates* (Blommaert, 1999)— suelen estar inscriptos dentro de procesos sociopolíticos más amplios de disputas por el poder, discriminación y sometimiento de determinados grupos, entre otros. Según Blommaert (1999), en los debates sociales diferentes actores se disputan la autoridad en el campo en cuestión a partir de procesos que pretenden imponer las definiciones de realidad social de unos u otros.

Para quienes entendemos que el lenguaje es indivisible de los hablantes y los contextos de producción, la disputa en torno al LI es fundamentalmente ideológica. Becker (2019) propone que se trata de una lucha entre progresistas y conservadores. Sin embargo, como consecuencia de la gran circulación que tiene la representación sobre la naturaleza aséptica de la lengua,¹ funcional a la visión hegemónica de las academias normativas (Cuba, 2018), la posición normativa y conservadora frente al LI es la que se ha consolidado como postura no marcada y neutral. Al mismo tiempo, se invisibiliza otra perspectiva válida: que la lengua es un producto histórico, social y cultural que refleja y reproduce estructuras de poder.

Cameron (1995) sostiene que hay una tendencia a dar una explicación apolítica de los cambios lingüísticos, como si la historia evolutiva de una lengua estuviera únicamente poblada de consensos. No obstante, Blommaert (1999) señala que detrás de cada instancia de conflicto y opresión hay una historia de condiciones similares y que es necesario pensar la historia de las lenguas desde su dimensión política, ya que únicamente se puede alcanzar un entendimiento profundo de las disputas ideológicas actuales al estudiar el desarrollo de las relaciones de poder a lo largo del tiempo. Por lo tanto, podríamos pensar que la disputa actual en torno al lenguaje inclusivo encuentra sus raíces en la invisibilización y opresión histórica sufrida por ciertos grupos sociales que, de alguna manera, generó un correlato en los usos lingüísticos (Calvo, 2017; Kalinowski y Sarlo, 2019).

En este sentido, Butler (1997) afirma que el sujeto se constituye cuando puede existir en la normatividad del lenguaje; si queda excluido de las formas dominantes y, por lo tanto, no es enunciable, pierde su estatus de sujeto de discurso. Esta premisa cobra fuerza en las reivindicaciones por un uso del lenguaje que incluya a ciertos grupos

¹ Las concepciones formales del lenguaje sostienen que este tiene una existencia independiente de las prácticas lingüísticas (Del Valle, 2014), y dejan fuera de la discusión la relación triádica lengua-hablantes-contexto comunicativo. Quienes adoptan estas perspectivas suelen ser las voces más consultadas, así como las más amplificadas, cuando se requiere la opinión de especialistas de la lengua en temas controversiales para la población en general, como es en este caso el LI.

invisibilizados —en una primera etapa a mujeres y posteriormente a disidencias de género—, las cuales han sido lideradas por estos grupos históricamente minorizados y marginados. Fueron necesarios largos años de lucha social y política para que sus reclamos se hicieran lugar en la agenda de los organismos internacionales, se diseñaran acciones político-lingüísticas concretas y se legislara al respecto. En el contexto local uruguayo, por ejemplo, en la década 2005-2015 se implementaron políticas públicas de género que tuvieron alcance en el ámbito de la lengua. El uso de LI no sexista binario se institucionalizó en forma de manuales de uso y resoluciones reguladoras en diferentes dependencias gubernamentales y no gubernamentales.² Sin embargo, el uso de LI no binario sigue siendo fuertemente contestado y rechazado a nivel institucional. Siguiendo a [Blommaert \(1999\)](#), podríamos proponer que durante esos años de intenso debate social el discurso de estos grupos minorizados fue incorporado en mayor o menor medida a un universo discursivo en disputa, tanto para su normalización como para su confrontación.

3. Aspectos metodológicos

El corpus para este trabajo está conformado por una serie documental que incluye los ocho artículos periodísticos que fueron identificados mediante una búsqueda sistemática en las publicaciones de la prensa escrita montevideana entre el 21 de julio —fecha de publicación del artículo de *El País* sobre el uso de LI en la educación que inició el debate— y el 27 de julio de 2018 —la semana posterior a la publicación de este informe inicial. Forman parte de un corpus secundario el proyecto de ley *Uso y Enseñanza del Idioma Español* y tres documentos de la ANEP, cuatro documentos que podrían considerarse repercusiones institucionales del debate.

Para el análisis se adopta fundamentalmente la propuesta materialista de [Blommaert \(1999, p. 7\)](#) que consiste en atender a los discursos producidos por los actores en función de sus intereses, sus alianzas y sus prácticas discursivas en relación con la (re)producción de ideologías para el ejercicio del poder. Como procedimiento de análisis, se estudiaron los artículos para desentramar el trabajo ideológico llevado a cabo por los medios de prensa a partir del estudio del nivel de visibilidad que se le dio a diferentes enunciadores y de la desigual circulación de determinadas representaciones ideológicas sobre la lengua en pos de la naturalización de algunas de ellas. Para este último punto, resulta esclarecedora la propuesta de [Fairclough \(2003\)](#) respecto de los mecanismos intertextuales; el autor sostiene que la intertextualidad es selectiva y que es importante atender a las implicancias que tienen las ausencias significativas para identificar los posicionamientos ideológicos relevantes.

² En relación con el LI binario, [Furtado \(2018\)](#) ha estudiado las políticas lingüísticas de género en la escuela pública uruguaya a partir de un libro de texto escolar y de un documento orientativo para la elaboración del mismo. Además, en 2010 el Congreso de Intendentes mandó elaborar una guía de lenguaje inclusivo; el marco institucional, jurídico y político de este documento también fue estudiado por [Furtado \(2013\)](#).

Asimismo, esta investigación pone atención a la manera en la cual los discursos se interrelacionan entre sí —generando un producto intertextual (Blommaert, 1999)— y con el contexto sociopolítico de producción, así como con procesos históricos relevantes.

Para presentar con mayor claridad los hilos del trabajo ideológico en las distintas etapas del evento focal —uno de los más prominentes en la progresión discursiva del debate social local en torno al lenguaje inclusivo— en este trabajo el análisis respeta la cronología de los documentos y se analiza para cada caso las diferentes capas que permiten una aproximación más refinada a los procesos ideológicos de poder: la visibilización de los diferentes actores sociales —o su borrado (Gal, 2023)—, las ideologías sobre la lengua que son representadas y retomadas —así como las que no— y la dimensión contextual sociopolítica (Blommaert, 1999).

4. Análisis del evento

4.1. El informe disparador

El País, “¡Arriba les que luchan!”³ (21/07/18).

En la mañana del 21 de julio, *El País*, el medio de prensa escrita conservador más influyente de Montevideo, publica un artículo cuyo titular cita la frase de cierre de un comunicado que el centro de estudiantes del liceo Miranda había emitido tiempo atrás en agradecimiento a quienes habían apoyado la ocupación del establecimiento. El informe hace un recorrido por diversas instituciones educativas públicas y privadas, desde Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) hasta nivel secundario, en las que de una u otra manera se evidencia el uso de LI no binario por parte de algunos de los actores educativos. Es de destacar que en 2018 el uso de este recurso lingüístico parecía ser aún muy incipiente en Uruguay, pero en Buenos Aires surgían las primeras polémicas desde hacía más de un mes.⁴

Las voces amplificadas en el artículo en contra del uso de LI son las de instituciones reguladoras de la lengua como la Real Academia Española (RAE) y la Academia Nacional de Letras; la de Irupé Buzzetti, directora general de Educación Inicial y Primaria; la del legislador colorado Pedro Bordaberry; la de una correctora de estilo y la del gobierno francés. Los principales argumentos esgrimidos por estos

³ [<https://www.elpais.com.uy/que-pasa/arriba-les-que-luchan>]

⁴ En el marco de la campaña por la legalización del aborto, en Argentina comenzó a tener mayor visibilidad la *e* como morfema de género neutro. Por ejemplo, el 11/06/2018 la vicepresidenta del centro de estudiantes del colegio Carlos Pellegrini dio una entrevista a los medios para explicar las medidas de lucha que el estudiantado pensaba implementar durante el debate que se daría en la Cámara de Diputados. Lo que más repercusión tuvo de esa nota fue el uso de LI no binario por parte de la estudiante; Clarín, por ejemplo, publicó al día siguiente un artículo titulado “‘Todes les diputades’: el lenguaje inclusivo avanza entre los jóvenes y genera polémica” (López, 2018).

actores resultan muy familiares hoy, pero en 2018 era una de las primeras veces que circulaban en la prensa escrita montevideana. La mayoría de estos argumentos apelaron a aspectos normativos y a minimizar el vínculo entre lenguaje y sociedad. Además, se esgrimió como argumento político que había una élite cultural con intención propagandística detrás del lenguaje inclusivo, y como argumento de índole práctica que su uso en documentos oficiales generaba costos extra por ser incómodo para quienes se encargan de la redacción y corrección de estilo.

En defensa del uso de LI no binario, el informe presenta las voces de los *sindicatos estudiantiles*,⁵ el colectivo docente Divergente (Diversidad, Género y Transversalidad educativa),⁶ las autoridades del Instituto Nacional de las Mujeres, que incluyeron una canción que tenía la palabra *juntas* en un taller para infancias de CAIF, y un diputado del Movimiento de Participación Popular, que propuso que se utilice LI en la Cámara de Representantes. Estos actores favorecen el uso de LI, ya que entienden que este permite representar a más identidades y generar mayor igualdad; que es un reclamo del estudiantado; que construye tanto ideas como pensamientos; y que se trata de una oportunidad de que las nuevas generaciones adopten posturas menos sexistas con respecto al uso de la lengua.

Mediando entre estos polos de oposición se presenta la postura de las autoridades de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y de AIDEP (Asociación de Institutos de Educación Privada) que defienden con firmeza el valor de la libertad de cátedra y de la laicidad, y que no consideran pertinente regular los usos lingüísticos de estudiantes y docentes.

Se incluye, también, un apartado sobre el enojo de Arturo Pérez-Reverte frente a la solicitud de la entonces vicepresidenta del gobierno de España Carmen Calvo de revisar la Constitución para asegurar que hombres y mujeres estén representados por igual. Ante este pedido, el escritor y académico de número amenazó con renunciar a la RAE. El informe cierra con la presentación del caso local de la *Guía de Lenguaje Inclusivo para el Ministerio del Interior* (Chenlo, 2014). Se describen algunas sugerencias presentes en el documento y se refuerza su inutilidad de la siguiente manera: “Pero, pese al intento de la cartera, basta leer algunos documentos subidos a la página web para darse cuenta de que las recomendaciones no fueron implementadas”.

⁵ Las cursivas son de la autora. Este sintagma es de muy baja frecuencia en Uruguay, suele preferirse *gremios estudiantiles* o *centros de estudiantes*. La palabra *sindicato* está asociada principalmente a los trabajadores organizados.

⁶ Un colectivo a cargo de docentes de educación secundaria que promueven talleres de diversidad para distintos actores de la educación pública.

4.2. El debate en la prensa escrita

Durante la semana siguiente a su publicación, los argumentos presentados en este informe periodístico fueron retomados y ampliados por otros medios de prensa escrita, y también se publicaron tres artículos referidos al lenguaje inclusivo en general. Todos ellos reforzaron en mayor o menor medida las representaciones ideológicas sobre el LI que aparecían en el artículo original.

Montevideo Portal, “La palabra y el poder”⁷ (21/07/18).

A raíz del artículo de *El País*, esa misma tarde, *Montevideo Portal*, un medio de prensa escrita digital montevideano, consultó la opinión de Robert Silva, el entonces representante de los docentes en el Codicen (Consejo Directivo Central), posterior presidente del organismo y candidato a presidente por el Partido Colorado.⁸ Silva confirma que no hay una única posición respecto del uso de LI; que las autoridades no han discutido el tema y, por lo tanto, no hay una prohibición o permiso para usar LI en las aulas. Sin embargo, sostiene que “las autoridades deberán discutir el tema”. *Montevideo Portal* retoma dos aspectos presentados en el informe periodístico de *El País* que refuerzan la idea de que el LI tiene mucha presencia en las instituciones educativas y que las autoridades de la ANEP no parecen estar decididas a revertir la situación: “*El País* señala que los sindicatos estudiantiles ya lo tienen incorporado, pero que además la ANEP lo tolera en las aulas y en las pruebas escritas, siempre que los profesores estén de acuerdo”. De esta manera comienza a circular la representación de que el LI constituye un problema y que la ANEP debe defender a las instituciones educativas de sus efectos.

Montevideo Portal, “Primero las notas”⁹ (22/07/18).

Al día siguiente, *Montevideo Portal* publicó otro artículo que recogía las declaraciones de la entonces ministra de Educación y Cultura, María Julia Muñoz, figura política de la coalición de partidos de izquierda llamada Frente Amplio que gobernaba entonces. En ese momento había un número de polémicas girando en torno a su cartera; a estas se sumaba ahora el uso de LI en las instituciones educativas. Sobre este último punto se dice que se trata de “otra polémica que rodea al Ministerio de Educación y Cultura” y se reitera que su uso es “cada vez mayor entre los jóvenes”. El problema va ganando magnitud en la medida que se pone el foco en el carácter expansivo del LI. La nota periodística retoma los dichos de Silva sobre la necesidad de que las autoridades discutan el tema; vuelve a mencionar el informe de *El País*,

⁷ [<https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Consejero-Silva-dice-que-lenguaje-inclusivo-no-esta-prohibido-ni-permitido-uc689628>]

⁸ La presidencia del Consejo de Silva fue muy resistida por docentes y estudiantes dada la falta de diálogo que tuvo con estos actores en el diseño de una reforma educativa implementada a partir de 2023, entre otras.

⁹ [<https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Para-Maria-Julia-Munoz-que-el-abanderado-sea-el-mas-popular-y-no-el-mejor-alumno-es-una-posicion-extrema--uc689672>]

que según *Montevideo Portal* “asegura que los *sindicatos estudiantiles* ya lo tienen incorporado”¹⁰; y refuerza que “la ANEP lo tolera en las aulas y en las pruebas escritas, siempre que los profesores estén de acuerdo”. Esto contribuye a aumentar la presión hacia las autoridades educativas, ya que se representa al LI como un problema que está ganando terreno entre el estudiantado y a las autoridades como poco eficientes en su tratamiento. A esto se agrega una referencia directa a su artículo del día anterior que profundiza aún más en la necesidad de que la ANEP defienda a sus instituciones ante el avance de la amenaza que constituye el LI. Este reclamo a las autoridades educativas fue aumentando en intensidad hasta alcanzar su punto más alto el 19/08/2018 cuando *El Observador* publica la nota “ANEP no se la juega: avala el lenguaje inclusivo, pero no lo promueve”. El único aporte novedoso de este artículo del 22 de julio es la inclusión de la voz de la ministra que fue consultada por el medio de prensa “sobre esta problemática”; ella sostuvo la importancia de “utilizar un lenguaje que incluya”, dada la gran exclusión que existe en el país y en el mundo. Como cierre, se vuelve a presentar la polémica entre Arturo Pérez-Reverte y Carmen Calvo. Al retomar este episodio, se refuerza la autoridad de los especialistas de la lengua con perfil normativo y, en particular, la autoridad que tiene España sobre los usos del español fuera de ese país. En esta última representación se materializa la ideología colonial panhispanista (Vázquez Villanueva, 2008).

El Observador, “Túnica verde, elección de abanderados y lenguaje inclusivo: ¿qué dicen las autoridades educativas?”¹¹ (23/07/2018).

El Observador, también de perfil conservador, publicó un artículo un día más tarde en el que se plantea que las autoridades educativas están divididas con respecto a cambios en la normativa relativos al uniforme escolar, la elección de abanderados¹² y “la libre introducción de LI en la comunicación institucional de los centros educativos”. Esa división a la que aluden representa a las autoridades como fragmentadas y enfrentadas, una cúpula debilitada y vulnerable. En esta nota periodística el uso de LI continúa representándose como un problema más en el universo de problemas que rodean al Ministerio de Educación y Cultura.¹³ El apartado del artículo periodístico que es relevante para este trabajo también menciona el informe publicado por el diario *El País* y nuevamente plantea que el uso de LI en los ámbitos educativos “es

¹⁰ La cursiva es de la autora. Es significativo que un sintagma de tan baja frecuencia sea reproducido en este artículo periodístico también.

¹¹ [<https://www.observador.com.uy/nota/tunica-verde-eleccion-de-abanderados-y-lenguaje-inclusivo-que-dicen-las-autoridades-educativas--20187231090>]

¹² En Uruguay, se eligen estudiantes de quinto año de escuela para que el año siguiente —su último año escolar— sean portadores de tres banderas en los actos patrios. Los criterios de elección de los abanderados están ligados a sus buenas calificaciones y a la votación de sus compañeros de generación.

¹³ La figura de la ministra Muñoz fue muy atacada por los medios de comunicación durante su gestión, algo nada llamativo por tratarse de una mujer asertiva con un cargo de poder en un gobierno progresista.

un fenómeno cada vez más extendido”. Al reproducir las declaraciones de la ministra Muñoz a *Montevideo Portal*, se amplifica su opinión de considerar “bueno utilizar un lenguaje que incluya”. A continuación, se expresa lo siguiente:

De esta forma, la secretaria de Estado avaló que en los centros educativos los alumnos puedan escribir “todes” para incluir artificialmente a ambos géneros, o que se recurra a grafemas como “e”, “@” o “x” para eliminar los morfemas de género masculino.

Este salto interpretativo del periodista enciende las alarmas sociales al sugerir que las autoridades incitan al uso de LI no binario en las instituciones educativas. Sin embargo, la ministra no se había posicionado a favor de estos usos específicos, sino de un lenguaje que incluyera. Además, nuevamente se retoma la voz de Héctor Florit, el consejero de Educación Primaria, quien “se opone a que las autoridades permitan la imposición de estas nuevas formas”. Coincidentemente con el informe de *El País*, Educación Primaria se presenta como un subsistema con una postura claramente contraria al uso de LI, lo cual resulta coherente con la tradición lingüística conservadora de este subsistema (Oroño, 2016). El consejero también plantea que su uso podría obstaculizar los procesos de adquisición de la lengua y que el recurso de desdoblamiento “sobrecarga el lenguaje y hace más árida la comunicación”. A partir de este momento el LI deja de ser tratado únicamente como un problema en expansión para convertirse también en algo problemático, un obstáculo para la adquisición y procesamiento de la lengua.

El País, “RAE: ‘El género gramatical no puede modificarse por decisión de unas personas’”¹⁴ (23/07/2018).

Ese mismo día, *El País* publica las respuestas que la RAE le proporcionó al medio de prensa a través de su *Departamento de Español al día*. Se menciona explícitamente que la consulta a la institución surge a partir de la nota ¡Arriba les que luchan! No hay algo novedoso en las respuestas de la Academia, ni elaboración de *El País* sobre las mismas; sin embargo, este artículo tiene gran relevancia para la construcción del acontecimiento glotopolítico porque, al realizar la consulta a esta institución y reproducir textualmente su respuesta, se refuerza su condición de autoridad máxima de la lengua española y se activa la ideología neocolonial del panhispanismo (Vázquez Villanueva, 2008) que coloca a España en un rol tutelar respecto de otros países de habla hispana (Del Valle y Stheeman, 2004). Que una voz tan autorizada

¹⁴ [<https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/rae-el-genero-gramatical-no-puede-modificarse-por-decision-de-unas-personas#:~:text=Pa%C3%ADs%20Informaci%C3%B3n%20Sociedad-,RAE%3A%20E2%80%9CE1%20g%C3%A9nero%20gramatical%20no%20puede%20modificarse,por%20decisi%C3%B3n%20de%20unas%20personas%E2%80%9D&text=La%20instituci%C3%B3n%20espa%C3%B3la%20brind%C3%B3%20su,pol%C3%A9mica%20en%20los%20C3%BA%20ltimos%20tiempos.>]

hubiera caracterizado al lenguaje inclusivo como problemático para el sistema, porque incorporar el morfema de género neutro *e* “implicaría crear prácticamente otro idioma”, podría cumplir la función de saldar la discusión y cerrar el debate.

El País, “Muñoz: el lenguaje inclusivo debe ir “acompañado” de un cambio de actitud”¹⁵ (24/07/2018).

Al día siguiente, *El País* publica una nueva nota que recoge los dichos de Muñoz en un programa televisivo. Recordemos que la ministra del entonces gobierno del Frente Amplio estaba teniendo mucha presencia en los medios por otros temas catalogados como “polémicos” por los medios de prensa opositores. Sin embargo, la invitación de la ministra al programa matutino de uno de los canales de aire más importantes del país para hablar de LI da cuenta de la trascendencia que el debate había cobrado en tan solo tres días. Otro indicador de la magnitud de la polémica es el titular de este artículo: “Muñoz: el lenguaje inclusivo debe ir “acompañado” de un cambio de actitud”. A lo largo de este artículo también se tratan otros temas polémicos, como el de la túnica verde,¹⁶ la promesa incumplida del 6 % del PBI para la educación y el cambio en el sistema de elección de abanderados. Sin embargo, contrario a la nota de *El Observador* del día anterior, en cuyo titular esta discusión es la última en ser mencionada, es visible que la controversia sobre el LI es ahora la que capta mayor interés en los lectores. Según esta nota, en el programa televisivo la ministra hizo algunas precisiones sobre su postura, tales como que el LI debe ser articulado con cambios a nivel de actitudes y de propuestas de inclusión para que no sea “un poco vacío” y que ella defiende el uso del desdoblamiento para visibilizar la discriminación social que sufren las mujeres a pesar de que “estrictamente en el idioma español están incluidas en el ‘ellos’”. No obstante, puntualizó que el uso de la *e* o la *x* en lugar de los morfemas de género *a* y *o* “favorece las faltas de ortografía”, argumento fácilmente asociable al esgrimido por el consejero de Educación Primaria. Podría llegarse a pensar que una postura más medida por parte de la ministra respondía a las exigencias de la opinión pública,¹⁷ que había sido mayormente expuesta a representaciones ideológicas contrarias al uso del LI en los últimos días, tal como se mostró en los artículos de prensa anteriores.

¹⁵ [<https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/munoz-lenguaje-inclusivo-debe-acompanado-cambio-actitud.html>]

¹⁶ El estudiantado de educación primaria pública tiene como uniforme obligatorio una túnica blanca y una moña azul. En 2018 surgió una iniciativa de cambiar el color de las túnicas a verde, un color que disimula más la suciedad. Esta posibilidad de cambio generó gran polémica, dado que la túnica blanca y la moña azul son símbolos muy fuertes de la identidad uruguaya.

¹⁷ La postura de la ministra continuó mutando en esta dirección, hasta que en una nota de *El Observador* del 20/08/2018 propuso que “no se puede transformar el idioma según lo que en cada período nos parece son los mejores derechos que debemos defender” y también que “no podemos distorsionar el idioma.”. Esta nota no está incluida en el corpus por haber sido publicada en agosto.

La Diaria, “¡Que no quiero verla!”¹⁸ (27/07/2018).

Tres días más tarde, *La Diaria*, un medio de prensa escrita de corte más progresista, publica dos artículos que aluden al LI, pero desvinculados del reclamo a las autoridades de la educación. Por un lado, se publica una entrevista a Concepción Company —miembro de la Academia Mexicana de Lengua Española— quien coincidentemente estaba en Uruguay para dictar cursos de posgrado. Una vez más, la voz especializada que se amplifica es la de una lingüista que estudia la lengua como sistema y no la lengua en uso. Con respecto al LI, la académica sostiene que “para que un cambio se instale tiene que ser acogido por toda la comunidad” y sugiere que los cambios lingüísticos son casi imperceptibles. Esta declaración se contrapone al proceso del lenguaje inclusivo, ya que, según plantea, se trata de un intento voluntario al que cataloga como “una locura”. A su vez, Company refuerza el argumento de que hay otros aspectos más importantes que atender respecto a la equidad de género. De esta forma, con medios de perfiles ideológicos diversos acudiendo únicamente a especialistas con perfil normativo como fuente de información, se consolida unánimemente en la prensa la representación de que estas son las voces autorizadas para discutir el tema. El hecho de que un medio progresista como *La Diaria* eligiera declaraciones contrarias al LI para aportar al debate podría ser un indicio más de que el purismo y conservadurismo lingüístico están fuertemente arraigados en la identidad nacional (Oroño, 2016; Viera Izeta, 2022).

La Diaria, *Los hablantes somos tacaños*¹⁹ (27/07/2018).

La otra publicación de *La Diaria* es un artículo de opinión en la sección *Miradas* titulado *¡Que no quiero verla!* con la bajada *Lingüistas y burócratas*. Particularmente, Soledad Platero, la autora de esta columna, era entonces una de las editoras del diario. Esta es la única publicación de la semana en la que se introducen representaciones ideológicas sobre la lengua disonantes a las normativas y puristas; se propone que “sería muy soberbio —además de penosamente errado— hacer de cuenta que la lengua no es un campo de disputa política”. Otra de las apreciaciones novedosas de la nota es sobre la estética, es decir, sobre lo subjetivo de preferir unas formas por sobre otras. La autora menciona la aceptación de *hubieron* por parte de la RAE, medida que, confiesa, “me pone como loca”. En esta línea, la periodista hace algunos juicios de valor con respecto a las estrategias que usa el LI, por ejemplo, “incómoda forma” y “extremos de un ridículo doloroso”. Platero favorece el recurso de la *e* por sobre el desdoblamiento por ser un cambio sencillo de aprender e implementar y porque no afecta al sistema gramatical. Con respecto al argumento esgrimido por Company acerca de la naturaleza involuntaria de los cambios lingüísticos, la escritora ironiza sobre sus preferencias al cuestionar:

¹⁸ [<https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2018/7/que-no-quiero-verla/>]

¹⁹ [<https://ladiaria.com.uy/libros/articulo/2018/7/los-hablantes-somos-tacanós/>]

¿quién soy yo para frenar los cambios de la lengua? El hablante hace lo que quiere, y si muchos hablantes hacen lo mismo, a la Real, incapaz de limpiar o dar esplendor, no le queda otra que fijar. Y punto.

Otro aspecto destacable de este artículo de opinión es que en él la tematización de LI se entretiene con detalles muy perturbadores de un accidente laboral fatal ocurrido en esos días; esto podría indicar que para la autora se le estaba dando demasiada trascendencia al asunto en detrimento de temas mucho más importantes, por ejemplo, el valor de la vida. Esto es fácilmente asimilable con aquellos argumentos que proponen que las modificaciones a la lengua no generan sociedades más equitativas y que hay mejores caminos para transitar el cambio social. A pesar de ser el único que cuestiona las representaciones lingüísticas puristas y normativas, este artículo de *La Diaria* tampoco se posiciona decididamente en defensa del LI.

4.3. Repercusiones institucionales

La discusión sobre el uso de LI en las instituciones educativas no solo tuvo gran repercusión en los medios de prensa, sino que generó dos eventos de relevancia: uno a nivel parlamentario y otro en la órbita de la ANEP. Ambos son intentos regulatorios institucionales y pueden caracterizarse como políticas lingüísticas en su sentido más tradicional.

ANEP

Cuatro días después de la publicación del artículo de *El País*, la ANEP resolvió “conformar un grupo de trabajo con representantes de los Consejos de Educación y de Formación en Educación y de la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN” para que elaborara un informe sobre las características de LI y “la pertinencia de su utilización en el ámbito de la ANEP”²⁰. Los cuatro días que separan la publicación inicial de *El País* de esta resolución podrían señalar que el reclamo enfático de los medios de prensa escrita para que las autoridades de la educación se posicionaran con claridad tuvo un efecto en la ANEP. También, indicaría que el Consejo Directivo Central de la ANEP se preocupó por la situación expuesta por *El País*. En octubre, el CODICEN emite una resolución en la cual incluye un fragmento del último apartado del informe²¹ de la ANEP:

Establecer que es posible el uso del lenguaje inclusivo en aquellas situaciones donde el desdoblamiento no afecta las reglas gramaticales y mediante la búsqueda de términos inclusivos.

²⁰ Resolución N°2, Acta N°44, Expediente 2018 - 25 - 1 - 003573. (25/07/2018).

²¹ Resolución N°82, Acta N°66. (16/10/2018). [<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2019/CIRCULAR%20N%C2%B0%201-2019.pdf>]

En mayo de 2019 un documento del Consejo de Educación Secundaria dispone que se comunique la resolución emitida en octubre “a las Inspecciones Coordinadoras Regionales, a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa y al Departamento Integral del Estudiante”.²² Esto implica que a partir de ese momento hay una postura institucional y pautas claras con las cuales deben cumplir todos los actores de la educación.

Proyecto de ley *Uso y enseñanza del idioma español*²³ (03/08/2018).

A menos de quince días de la publicación del artículo periodístico de *El País*, el 3 de agosto, el diputado Ope Pasquet, representante por Montevideo del Partido Colorado, presentó un proyecto de ley con cuatro artículos ante la comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes. La exposición de motivos del proyecto consiste mayormente en referencias explícitas al informe de *El País* y en citas directas al mismo.

El primero establece “el deber de emplear el idioma español, según las reglas generalmente aceptadas por la comunidad hispanohablante, en todas las dependencias del Estado uruguayo”. Se activa así la representación colonial de la unidad del español como lengua panhispánica, al tiempo que se desconocen las diferencias entre las variedades regionales. El segundo artículo nombra a la autoridad nacional que estará encargada de determinar cuáles son los usos de la lengua que siguen las reglas de esta supuesta variedad estándar. Que esta institución sea la Academia Nacional de Letras no es novedoso, es sabido que salvaguardar la unidad lingüística de Hispanoamérica fue su finalidad desde sus orígenes. Por otra parte, es coherente con una ideología lingüística de gran tradición en el mundo hispanohablante y que tuvo circulación en los medios de prensa escrita analizados: las instituciones normativas —especialmente la RAE y aquellas en estrecha vinculación con ella— son las que tienen la autoridad de determinar cuáles son los usos lingüísticos aceptados.

El artículo tres propone que la enseñanza de idioma español se hará “de conformidad con las reglas indicadas en el artículo 1.º de esta ley”. También impone a los docentes de enseñanza pública la obligación de hacer que sus estudiantes cumplan con las “reglas de uso generalmente reconocidas en los países de habla hispana” al establecer que “[e]l apartamiento de las reglas del idioma en las exposiciones orales y escritas de los educandos será señalado y corregido por los docentes”. De esta manera, la ley no solo afecta a los trabajadores de las dependencias del Estado, sino también a cada estudiante de una institución pública del país, dado que no se le permitiría hacer un uso crítico de los recursos lingüísticos de los que dispone para posicionarse políticamente o para disputar espacios de visibilización y representación. Kalinowski (Kalinowski y Sarlo, 2019) sostiene que el uso de LI es un pronunciamiento político, por lo

²² Acta N°23, Tratado 79. (13/05/2019). [https://www.ces.edu.uy/files/403_19.PDF]

²³ Proyecto de ley presentado por Ope Pasquet en la Comisión de Educación y Cultura. Carpeta N°3266 de 2018. [<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/repartido/representantes/48/1001/0/PDF>]

tanto, no puede premiarse ni castigarse con calificaciones; sancionar a un estudiante que elija usar LI implicaría perseguirlo por sus ideas políticas. Así entendido, este proyecto de ley atenta contra la laicidad porque pone a los docentes en la difícil situación de cercenar el derecho de libertad de expresión política de sus estudiantes. Asimismo, obliga a disciplinar al estudiantado a partir de la vigilancia lingüística sobre sus usos de la lengua. (Martín Rojo y Márquez Reiter, 2019). El último artículo interviene en la libertad de cátedra que, según este proyecto de ley, “no exonera del deber de cumplir con lo dispuesto por la presente ley”. En consonancia con los reclamos de los medios de prensa, resulta evidente la gran relevancia que tiene para el diputado Pasquet que no se haga uso de LI en las aulas de su país, ya que para lograrlo propone lesionar un pilar fundamental que garantiza la educación pública de calidad: la libertad de cátedra.

Como fue mencionado, el contenido de la exposición de motivos no solo menciona la nota del diario *El País* que disparó el debate en los medios, sino que casi el 50 % de la fundamentación del diputado se basa en la reproducción de fragmentos textuales de esta nota. Se recuperan, también, los enunciados publicados en los comunicados de los gremios estudiantiles, “Arriba les que luchan” y “les xadres de les alumnes”, como evidencia de que diferentes recursos lingüísticos inclusivos “se ha[n] vuelto de uso frecuente entre los estudiantes de algunos liceos”. Con esto podemos observar cómo la alarma encendida por los medios de prensa toma valor de verdad en el Parlamento. Con respecto a los principales actores, vuelven a circular las declaraciones de las autoridades de la educación respecto de la libertad de cátedra y de que no está en su órbita mandar o no los usos lingüísticos aceptables. A su vez, se vuelve a presentar al Colectivo Divergente como ejemplo de docentes “que dan clase en la enseñanza pública y admiten de buen grado el uso del lenguaje inclusivo en las pruebas escritas” para subrayar la magnitud de la problemática.

De esta manera, puede verse cómo el trabajo ideológico de los medios de prensa, que instalaron una alarma social y reclamaron un posicionamiento por parte de las autoridades educativas, tuvo dos consecuencias de carácter político-lingüístico: un proyecto de ley que pretendía prohibir el uso de LI en las instituciones educativas²⁴ y una resolución del CODICEN de la ANEP que permite parcialmente el uso del lenguaje inclusivo, siempre que este no atente contra las normas.

5. Consideraciones finales

A partir del análisis de las relaciones de intertextualidad entre los diferentes artículos periodísticos, se vuelve observable el trabajo ideológico de los medios de comunicación, así como sus repercusiones en los documentos normativos de carácter político-lingüístico también señalados.

²⁴ Este proyecto no fue aprobado en el Parlamento y se archivó con el cambio de gobierno. En 2020 el mismo diputado presentó un proyecto muy similar que tampoco tuvo andamiaje.

Respecto de las ideologías lingüísticas normativas, puristas y coloniales, vimos que la gran circulación que tuvieron en prensa —tanto en medios conservadores como progresistas— sesgó el debate social en pos de mantener la visión hegemónica hasta el momento. Arnoux propone que en los instrumentos lingüísticos conviven “estratos de representaciones correspondientes a distintas temporalidades y que debemos interrogarnos por qué se activan” (2016, p. 31). Sugiero extender esta propuesta a otros discursos metalingüísticos que también cumplen una función reguladora y censuradora, por ejemplo, los artículos de prensa que aquí se analizaron. En ellos pudimos identificar que se retomaron una y otra vez representaciones sobre la lengua de gran tradición en Uruguay, las cuales perduran y se activaron para defender el *statu quo* ante la inminencia del cambio social; entre ellas, que la lengua estándar debe ser promovida y defendida por las instituciones educativas y el Estado (Barrios, 2015; Oroño, 2016) y que las instituciones normativas —particularmente la RAE y sus academias asociadas— son la máxima autoridad de la lengua. Pero también encontramos nuevas representaciones que reaccionan específicamente ante el agente disruptor emergente y que caracterizan al LI como un problema de carácter expansivo,²⁵ posiblemente para mantener también las jerarquías sexo-genéricas actuales.

En relación con las autoridades de la educación, los medios de prensa recuperaron insistentemente sus declaraciones para aumentar la polémica y construir así la necesidad de que se expidieran sobre la situación y tomaran medidas para regular estos usos lingüísticos en los contextos de educación formal. Esta acción puede verse como parte del mecanismo de retroalimentación de las representaciones ideológicas sobre la lengua. Dado que los medios de prensa están mayoritariamente convencidos de que la escuela debe salvaguardar la integridad y el prestigio de la variedad estándar, piden en reiteradas oportunidades que las autoridades cumplan con su función. Al hacerlo, a su vez, refuerzan esta representación en la opinión pública. El poder mediático puso el tema en la agenda del debate público y generó alarma social ante un fenómeno de alcance reducido; las autoridades de la educación, por lo tanto, debieron ceder progresivamente ante la presión social. Si bien en un inicio se mostraron mayormente abiertas y con gran respeto hacia la libertad de cátedra, esto tuvo un costo político que las obligó a rendir explicaciones, a medir sus palabras y a expedirse formalmente sobre el uso de LI en las aulas. En este sentido, es notorio el cambio de posicionamiento de la entonces ministra de Educación y Cultura conforme crecía el reclamo de los medios.

Finalmente, es importante destacar la evidente influencia de los medios de prensa en la órbita legislativa, no únicamente por marcar la agenda, sino también por constituirse en fuente de información de los parlamentarios; es ejemplo de esto que la exposición

²⁵ Para un análisis más pormenorizado de las representaciones ideológicas sobre la lengua que tuvieron mayor circulación durante este evento focal ver [Viera Izeta \(2022\)](#).

de motivos del proyecto de ley consistiera en gran parte en la reproducción textual del informe periodístico disparador, lo cual a su vez refuerza el valor de verdad de las representaciones que circularon en los medios y las naturaliza aún más.

Este trabajo se propuso señalar de qué manera se tejió el evento glotopolítico a nivel de la prensa y cómo impactó directamente en el Parlamento mediante la elaboración de un proyecto de ley con fines prescriptivos y en la resolución de la ANEP, es decir, intentos de políticas lingüísticas regulatorias sobre el uso de LI. De esta manera, se pretendió hacer un aporte en relación con el abordaje de eventos focales que inician como intervenciones glotopolíticas y que decantan, luego, en el campo de la política lingüística.

Referencias bibliográficas

- ANEP no se la juega: avala el lenguaje inclusivo, pero no lo promueve. (19/08/2018). *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/anep-no-se-la-juega-avala-el-lenguaje-inclusivo-pero-no-lo-promueve-2018918204255>
- Arnoux, E.N. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 23(38), 18-42. <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>
- Barrios, G. (2015). Diversidad lingüística y unidad nacional en la historia de Uruguay. J. del Valle (Ed.), *Historia política del español. La creación de una lengua* (pp.227-244). Aluvión.
- Becker, L. (2019). Glotopolítica del sexismo: Ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company Company contra el lenguaje inclusivo de género. *Theory Now. Journal of Literature, Critique and Thought*, 2(2), 4-25. <https://doi.org/10.30827/tmj.v2i2.9827>
- Bein, R. (2017). Larutadelaspolíticaslingüísticas. A. Martínez, Y. Gonzaloy N. Busalino (Coords.) *Rutas de la lingüística en la Argentina II* (pp. 51-59). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.509/pm.509.pdf>
- Blommaert, J. (1999). *Language Ideological Debates*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110808049>
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Calvo, Y. (2017). *De mujeres, palabras y alfileres. El patriarcado en el lenguaje*. Bellaterra.

- Cameron, D. (1995). *On Verbal Hygiene*. Routledge.
- Chenlo, N. (2014). *Guía de lenguaje inclusivo en el Ministerio del Interior* [Archivo PDF]. <https://www.gub.uy/ministerio-interior/comunicacion/publicaciones/guia-lenguaje-inclusivo-ministerio-del-interior>
- Cuba, E. (2018). Lingüística Feminista y apuesta glotopolítica. *Anuario de Glotopolítica*, 2, 21-40. <https://glotopolitica.com/2019/03/26/2017-1>
- López, V. (2018, 12 de junio). “Todes les diputades”: el lenguaje inclusivo avanza entre los jóvenes y genera polémica. *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/todes-diputades-lenguaje-inclusivo-avanza-jovenes-genera-polemica_0_Sy6mQt6em.html
- Del Valle, J. y Stheeman, G. (2004). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Vervuert/Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783954870271>
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 13-29). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954878741-003>
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, 49(2), 87-112. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032014000200005>
- Del Valle, J., Lauria, D., Oroño, M. y Rojas, D. (2021). Autorretrato de un idioma: metalenguaje, glotopolítica e historia. J. Del Valle, D. Lauria, M. Oroño y D. Rojas (Eds.), *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español* (pp.15-24). Lengua de Trapo.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5(5), 48-70. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8656>
- Furtado, V. (2018). De niñas y niños: las políticas lingüísticas de género en la educación primaria uruguaya. *Lingüística*, 2(34). <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20180014>
- Gal, S. y Irvine, J. (2019). *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108649209>
- Gal, S. (2023). Language Ideologies. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Recuperado el 3/06/2024. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.996>

- Irvine, J. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-67. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>
- Irvine, J. (2021). Revisiting Theory and Method in Language Ideology Research. *Journal of Linguistic Anthropology*, 0(0), 1-15.
- Kalinowski, S. y Sarlo, B. (2019). *La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Godot.
- Kroskrity, P.V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: ideologies, politics, and identity* (pp. 1-34). School of American Research Press.
- Martín Rojo, L. y Márquez Reiter, R. (2019). Language surveillance: Pressure to follow local models of speakerhood among Latinx students in Madrid. *International Journal of the Sociology of Language*, 257, 17-48. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2019>
- Muñoz sobre el lenguaje inclusivo: “No podemos distorsionar el idioma”. (20/08/2018). *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/munoz-sobre-el-lenguaje-inclusivo-no-podemos-distorsionar-el-idioma--20188201740>
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Tradinco.
- Silverstein, M. (1979). Linguistic Structure and Linguistic Ideology. P. R. Clyne, W.F. Hanks y C.L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Vázquez Villanueva, G. (2008). El panhispanismo, ¿colonialidad del poder?: génesis discursiva de una noción. *Discurso, teoría y análisis*, 29, 47-77. https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5611/2/02_vazquez.pdf
- Viera Izeta, V. (2022). Lenguaje inclusivo en las aulas uruguayas: un abordaje glotopolítico al debate. *Verba Hispánica*, 30(1), 195-212. <https://doi.org/10.4312/vh.30.1.195-212>

Los tópicos contra la comunicación inclusiva: implicaciones glotopolíticas desde el prisma del análisis crítico del discurso

✉ María Isabel Rodríguez Ponce
mirponce@unex.es
Universidad de Extremadura

Resumen: Esta propuesta se encuadra en la reflexión crítica sobre la comunicación inclusiva en su dimensión glotopolítica, ayudándose de la perspectiva del análisis crítico del discurso. Se centra en la localización de posturas discursivas dominantes frente a posturas no hegemónicas, ideologemas y lugares comunes en el debate sobre el lenguaje inclusivo en el ámbito hispánico. Dentro de este enfoque teórico y metodológico, nuestro principal objetivo será analizar algunos tópicos inmovilistas en los que observaremos cómo, desde el discurso glotopolítico hegemónico, se manejan ciertas estrategias argumentativas con el fin de deslegitimar a otras posturas científicas o sociales sobre el tema.

Palabras clave: Tópicos; ideologemas; glotopolítica; comunicación inclusiva; análisis crítico del discurso.

1. Planteamiento y fundamentación teórico-metodológica¹

Nuestras principales hipótesis de partida se sintetizan en que las raíces de la argumentación contra la comunicación inclusiva² son básicamente retóricas

¹ Este trabajo hace uso de algunos contenidos y datos de la monografía de la misma autora titulada *Mitologías de la lingüística. Reflexiones sobre comunicación no sexista y libertad discursiva* (Madrid, Iberoamericana Vervuert, 2022), según se señala a lo largo del capítulo.

² Como sabemos, el concepto de comunicación inclusiva constituye un conjunto de debates y definiciones que no es ni mucho menos monolítico. La reflexión sobre esta heterogénea y polémica noción no es el objetivo de este trabajo, que necesita de toda la extensión disponible (e incluso más) para intentar acercarse al análisis de las constelaciones de ideologemas. Para tratar de comprender las complejas precisiones conceptuales en torno a esta realidad, [Martín Barranco \(2022, pp. 91-98 y 105-110; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 192\).](#)

(Rodríguez Ponce, 2022, p. 120), se enmarcan dentro de una estrategia glotopolítica general, y prácticamente no han cambiado en decenios, aunque puedan diversificarse y adoptar un rostro multiforme. Estos tópicos se siguen ajustando en una proporción más que notable a clasificaciones que se detallarán a continuación, como la de Blaubergs (1980); y a *decálogos*, como el de las ideologías lingüísticas dominantes (Bengoechea, 2015, p. 76; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 119), o como el que ha ido articulando a lo largo del tiempo la RAE y su órbita de influencia a propósito de la comunicación inclusiva, según expone Guerrero Salazar (2020a, p. 61 y 2020b, p. 214; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 117).

En lo que se refiere al plano teórico y metodológico, sin olvidar el “marco superior de ordenamiento y organización político-social” (Senz, Minguell y Alberte, 2011, p. 372; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 127) que representa la política lingüística, nos ceñiremos a su concreción, la planificación lingüística, un proceso que consiste en intervenciones en el lenguaje, y más precisamente a la glotopolítica, tal y como la define Narvaja de Arnoux (2016, p. 19; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 127). Uno de los grandes campos de acción de la glotopolítica (Molina, 2019, pp. 2-3) es el estudio de las representaciones ideológicas del lenguaje, que no pueden desvincularse de la pura política lingüística (normativas, regulaciones) ni de las herramientas fundamentales de planificación de las lenguas (o instrumentos prescriptivos prototípicos, según Narvaja de Arnoux y Lauría, 2022, p. 133): diccionarios, gramáticas y ortografías, así como manuales e informes.

De acuerdo con Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010, p. 7), las ideologías lingüísticas se insertan en regímenes de normatividad que actúan desde instituciones y generan “discursos legítimos” (citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 123). Las instituciones como la RAE o ASALE, por ejemplo, para encauzar la planificación hacia el estándar que ejercen de manera constante, necesitan materializar su ideología lingüística en directrices concretas, que son los ideogramas (v. g., “Una nación tiene su propia lengua y su estado”), concepto que, acuñado de manera definitiva en los años 80 del siglo xx, puede rastrearse en el formalismo ruso (Bajtín, Volóshinov, en Becker, 2019, p. 8; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 123).

Como indica Becker (2019, p. 4), los ideogramas, además de surgir a partir de los mitos lingüísticos populares, pueden originar tópicos argumentativos y metáforas que habitualmente se basan en la subjetividad y en la emocionalidad, aunque en la superficie se asuman como verdades lógicas. Se naturalizan hasta devenir en presuposiciones socioculturales muy profundas y bastante difíciles de objetivar (Becker, 2019, p. 8; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 123), y de esta manera se convierten en piedra angular para la construcción de identidades glotopolíticas y nacionales (Molina, 2019, p. 4).

Por lo que respecta a la comunicación inclusiva, el régimen de normatividad en español ha propagado una ideología lingüística muy específica que ha cristalizado en constelaciones de ideogramas. La proliferación de estas estrategias tiene su razón

de ser en los vaivenes en el control de los modelos de política lingüística, que hasta finales de los años 80 del siglo xx estuvieron casi exclusivamente en manos de la esfera hegemónica y mostraron con claridad su tendencia a la homogeneización y a la estandarización. Sin embargo, desde los años 90 del siglo xx, aspectos políticos y económicos como la hiperdigitalización de la comunicación, el crecimiento de los mercados globales y el aumento de los acuerdos internacionales modificaron este panorama (Molina, 2019, pp. 7-8), provocaron el surgimiento de propuestas de planificación lingüística no hegemónicas, y, por lo tanto, una pugna por el poder glotopolítico que tiene poco que ver con criterios solo lingüísticos y gramaticales, aunque públicamente se quiera hacer creer lo contrario.

Por ejemplo, los informes que la RAE ha producido en torno a la comunicación inclusiva, entre ellos el informe de Bosque (2012), o el informe de 2020 sobre la Constitución española, son instrumentos canónicos de intervención política y planificación lingüística (Narvaja de Arnoux y Lauría, 2022, p. 132). Suponen en realidad una reacción inmanentista a las alternativas de planificación no hegemónicas, quizás percibidas como usurpadoras del papel institucional (Niklison, 2020, p. 16; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 122). Narvaja de Arnoux y Lauría (2022, p. 134) afirman que en español no está suficientemente analizado el componente ideológico de los discursos prescriptivos, y este aspecto es prototípico en el caso de los discursos normativos elaborados como reacción a la comunicación inclusiva. Se trata de una situación que la investigación está intentando paliar, como se verá a lo largo de este trabajo, que pretende incluirse en esa misma línea.

Por lo tanto, ya que nuestra intención es analizar las constelaciones de ideologemas prescriptivistas a propósito de la comunicación inclusiva, y una vez se han descrito las bases teórico-metodológicas en cuanto a glotopolítica, se hace necesario establecer un modelo de referencia en lo que atañe a la clasificación científica de este tipo de argumentos. En el entorno anglosajón, Blaubeurgs (1980) ofreció muy tempranamente un análisis de los tópicos contra el lenguaje no discriminatorio que se esgrimían en el contexto académico desde los años 70. Casi 20 años después de su publicación, Parks y Robertson (1998) revisitan el artículo anterior con el objeto de comprobar su vigencia, mediante la creación de un cuestionario tripartito (*Inventory of Attitudes Toward Sexist/Nonsexist Language* o IASNL) (Parks y Robertson, 1998, p. 455) que recogía información sobre las creencias, pensamientos y opiniones sobre el lenguaje inclusivo. La clasificación y síntesis de los argumentos de Blaubeurgs es la siguiente:

- Argumentos interculturales: no puede demostrarse que en las culturas que utilizan una lengua sexista haya mayor discriminación, ni tampoco puede comprobarse que el uso de una lengua no discriminatoria dé lugar a un trato igualitario en esas sociedades. Se trata de argumentos constantemente reproducidos a lo largo del tiempo por las posturas más puristas, por ejemplo, con respecto al masculino como término no marcado. Así puede observarse en el propio informe de la RAE sobre la Constitución (2020) o en las

intervenciones periodísticas de Álex Grijelmo. Este tipo de argumentación ha sido refutada por autoras como Márquez (2013, p. 42) o Rodríguez Ponce (2022, pp. 44-45).

- El lenguaje es una preocupación trivial: preocuparse por el carácter igualitario del lenguaje les resta gravedad a otras injusticias de la sociedad (el paro, la guerra, o el cambio climático). Las personas que defienden el uso del lenguaje inclusivo deberían dedicar sus energías a otras cuestiones más importantes (por ejemplo, la brecha salarial, o los asesinatos machistas).
- El lenguaje inclusivo supone una coerción, una imposición, restringe la libertad de expresión: las alternativas de la comunicación inclusiva se valoran como una imposición o incluso como una censura. Con frecuencia, estos argumentos se refieren más a quien emite el mensaje que al propio contenido.
- No existe realmente el lenguaje sexista: los masculinos genéricos son abarcadores, no son sexistas. El problema está en la mala interpretación de quien los recibe. Se trata de uno de los bastiones argumentales de las posturas más puristas sobre este asunto (Mendivil, 2020), como rebate Márquez (2016; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 67-70).
- La etimología de las palabras: el significado original de una palabra puede servir para justificar su uso. Por ejemplo, la etimología de *hombre* (*homo*) es ‘ser humano’, por lo que *hombre* podría seguir utilizándose para significar ‘ser humano’ en la actualidad.
- Invocación a la autoridad: los lingüistas y el diccionario son las autoridades definitivas en cuanto a la existencia, significado y funcionamiento de las palabras.
- El uso del lenguaje inclusivo es demasiado complicado, incómodo, poco práctico...: las expresiones lingüísticas están demasiado arraigadas como para cambiarlas, sería muy difícil para la mayoría de la gente.
- Con el lenguaje inclusivo se destruirían la autenticidad histórica del idioma y de las obras literarias, ya que habría que reescribirlas.

Parks y Robertson (1998, pp. 457-458) concluyen que los argumentos recopilados por Blauger desde los años 70 seguían de plena actualidad en las creencias del estudiantado universitario estadounidense a finales de los años 90, como una especie de “aceptación” de la tradición cultural y de resistencia al cambio, aunque racionalmente el 80 % de estas personas apoyaba la eliminación de la discriminación lingüística. En el apartado de análisis intentaremos determinar en qué medida las constelaciones de ideogemas de nuestro corpus se ajustan a las categorías recién descritas. Del mismo modo, comprobaremos cuánto pervive de estos argumentos más de 50 años después, salvando por supuesto las distancias entre el contexto anglosajón y el contexto del español.

Por último, en cuanto a la fundamentación teórica y metodológica, al enmarcarse esta investigación en la reflexión crítica sobre la comunicación inclusiva desde la perspectiva del discurso, será necesaria la guía de algunos modelos teóricos de análisis crítico del discurso (ACD) que pueden constituirse en una excelente herramienta para la detección de lugares comunes en la polémica sobre el lenguaje inclusivo (LI). En este sentido, nos serviremos de manera principal del marco teórico de Wodak (Wodak y Meyer, 2003), específicamente de sus estrategias de argumentación (citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 83-111).

2. Análisis de ideogramas relacionados con la postura contraria a la comunicación inclusiva

Este corpus surge primordialmente de una exhaustiva recensión bibliográfica que intenta enfocarse en el español de manera global; y, según se acaba de ver a partir de Blauger, también se extiende a un amplio marco temporal, como puede observarse en las fuentes de recopilación de ideogramas, que se filiarán de forma general en la clasificación inicial y de forma particular en cada apartado que sea objeto de desarrollo en este capítulo, según proceda. El punto de partida y referencia³ lo constituye nuestra investigación previa en comunicación inclusiva (Rodríguez Ponce, 2022), en torno a la que se han aplicado criterios teórico-metodológicos tanto sobre glotopolítica como sobre ACD para obtener una estructura coherente del siguiente índice clasificatorio del corpus de ideogramas:

1. Ideogramas de las ideologías lingüísticas dominantes (Bengoechea, 2015, p. 76; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 119).
 - La lengua va unida a una nación y a un Estado (Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010, pp. 12-14; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 123).
 - La personalidad de una nación se simboliza en la lengua (Moreno, 2011, p. 173; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 130).
 - La lengua nacional ha llegado a su momento de máximo esplendor: es perfecta (Moreno, 2011, pp. 187-188; Martínez de Sousa, 2011, p. 622; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 131).
 - Hay que salvaguardar la unidad y las esencias de la lengua nacional (Moreno, 2011, p. 173; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 130-131), y para ello es imprescindible una institución oficial.

³ Como es lógico, por razones de operatividad y de dimensiones, no pueden consignarse en este índice clasificatorio todas las fuentes bibliográficas en las que un determinado ideograma pudiera aparecer. Como se ha señalado, en los ideogramas que son objeto de desarrollo y análisis en este capítulo se irán especificando mayoritariamente esas fuentes en el apartado que corresponda. En cuanto a los ideogramas que, por motivos de adecuación, estructura y extensión, no podrán desarrollarse en este trabajo, en ocasiones aparecerán algunas de sus procedencias, pero otras veces se optará por hacer una remisión a Rodríguez Ponce (2022), donde se subsumen la mayoría de fuentes pertinentes para cada caso.

- La RAE solo es la notaria de la lengua (RAE, 2020; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 84-85).
 - La RAE es la máxima autoridad lingüística en español (Martínez Egido, 2020; Guerrero, 2021, p. 26; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 84-85).
 - La RAE es un dispositivo de poder social (Niklisson, 2020, p. 25; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 121).
 - La RAE dicta las reglas gramaticales del español y determina la corrección o incorrección de sus usos (Moreno, 2011, p. 159; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 126).
 - Solo la RAE tiene derecho a intervenir en la lengua (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 85 y 127-130).
 - Solo los especialistas (lingüistas) pueden opinar y tratar sobre estos temas (Bosque, 2012; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 122-123).
 - Solo existen las palabras que están en el diccionario de la RAE (Forgas, 2011, p. 428; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 140-141).
 - Solo pueden usarse las palabras que están en el diccionario de la RAE (Forgas, 2011, p. 428; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 140-141).
 - Solo suenan bien las palabras que plantea la RAE (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 108-111).
 - La RAE no tiene ideología, es neutra (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 84-85).
 - La RAE no practica la política ni la planificación lingüísticas (Demonte, 2012; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 122-130).
 - Las guías de comunicación inclusiva no son legítimas (Bosque, 2012; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 116).
 - Las guías de comunicación inclusiva no están elaboradas por lingüistas (especialistas) (Bosque, 2012; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 116).
 - Quienes defienden el uso del LI muestran ingenuidad y/o ignorancia, actúan por intuición y/o emoción (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 86-87).
 - Quienes defienden el uso del LI son “adversarios radicales” (Becker, 2019, p. 5; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 114-115).
 - Quienes defienden el uso del LI se vinculan ideológicamente a la izquierda (y viceversa) (Barrera Linares, 2022, p. 9, entre otros autores/as).
2. Ideologemas basados en mitos lingüísticos (Moreno, 2011; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 33).
- 2.1. Ideologemas de la naturalidad del lenguaje.
- La lengua es un ente objetivo y natural (Becker, 2019, p. 10; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 120).
 - Las cosas son como son, o las cosas siempre han sido así (RAE, 2020; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 89).

- La lengua es estática (se asienta, se sedimenta, se fosiliza) (Becker, 2019, p. 10; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 120).
 - La lengua es un “edificio acabado” (Álex Grijelmo, en Longa, 2015, p. 100; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 134).
 - Solo el cambio lingüístico “natural” es legítimo (Bosque, 2012; Becker, 2019, p. 12; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 122).
 - La planificación lingüística fuerza las estructuras de la lengua y priva a quien habla de su libertad (Bosque, 2012; Becker, 2019, p. 12; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 122).
 - Es la realidad lo que hay que cambiar, no la lengua (Álvarez de Miranda, 2018, pp. 20 y 89; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 92-98).
 - Las lenguas degeneran o se estropean por los usos de sus hablantes con menos preparación intelectual (Díaz, 2011, pp. 91-92; Moreno, 2014, p. 205; citado en Rodríguez Ponce 2022, p. 131).
- 2.2. Ideologemas de la arbitrariedad lingüística (Guerrero, 2020a, p. 61 y 2020b, p. 214).
- No es la lengua la que es sexista, sino quien la emplea (Álex Grijelmo, *El País*, 2018; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 90-92).
 - No hay que confundir género gramatical y sexo (Guerrero, 2020a, p. 61 y 2020b, p. 214).
- 2.3. Ideologemas de la economía lingüística (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 55-63).
- Las alternativas del LI vulneran el principio de economía lingüística (Guerrero, 2020a, p. 61 y 2020b, p. 214).
- 2.4. Ideologemas de la genericidad del masculino (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 63-82).
- El masculino genérico tiene la capacidad de realizar una referencia abarcadora de ambos sexos (Guerrero, 2020a, p. 61 y 2020b, p. 214).
 - Se está acusando de sexistas o machistas a quienes usan el masculino genérico (Escandell, 2018, p. 14; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 120).
3. Ideologemas de la biologización de la lengua (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 130-135).
- Las lenguas son seres vivos (Díaz, 2011, p. 92).
 - El carácter asimétrico de la oposición marcado/no marcado en el género gramatical es equivalente a la distinción positivo/negativo en el Rh de la sangre (Escandell, 2020, p. 4).
 - En las lenguas habita un genio particular e inalterable (*geist*) (Menéndez Pidal, Moreno, 2011, p. 179).

- La lengua es un ente vivo sujeto a corrupción, contaminación externa, fragmentación (*complaint tradition*) (Díaz, 2011, pp. 91-92; Moreno, 2011, p. 228; Álex Grijelmo, en Frühbeck, 2017, p. 9).
 - La lengua es un ecosistema en peligro permanente (Guerrero, 2020a, p. 54).
 - La lengua tiene genes, ADN, cromosomas (Álex Grijelmo, en Longa, 2015; Frühbeck, 2017; y Sánchez, 2019).
 - Los neologismos son seres con una genética diferente que pueden afectar al sistema inmunitario del idioma (Álex Grijelmo, en Frühbeck, 2017, p. 21).
 - Los calcos semánticos son clonaciones que suponen un dilema ético (Álex Grijelmo, en Frühbeck, 2017, p. 21).
 - Los anglicismos son depredadores o criminales que asesinan a palabras patrimoniales preexistentes (víctimas, cadáveres) (Álex Grijelmo, en Frühbeck, 2017, p. 21).
4. El ideograma de la burla (Guerrero Salazar, 2020a y 2022c; Gómez Sánchez, 2022; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 100-108).
- “Miembros y miembros”. Álex Grijelmo, *El País*, 2015.
5. El ideograma de la imposición.
- El LI actúa por imposición (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 85 y 128).
 - El LI impone la erradicación del uso del masculino genérico (RAE, 2020; Mendivil, 2020; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 63 y 115).
6. Ideogramas sobre las desventajas del LI.
- El LI es irrelevante, innecesario... (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 104-105 y 190).
 - El LI es una molestia, una pesadez... (Daguerre y De Paula, 2021, pp. 30 y 36; Rodríguez Ponce, 2022, pp. 104-105).
 - El LI es una incorrección, una aberración, una tontería... (Daguerre y De Paula, 2021, pp. 34-35; Rodríguez Ponce, 2022, pp. 104-105).
 - El LI lleva a la incompreensión, no se puede llevar a la práctica, no se podría hablar con el LI (Bosque, 2012; Morillo, 2014, p. 31; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 120).
 - El uso del LI puede romper el idioma (Rodríguez Ponce, 2022, p. 107).
 - El LI no genera mayor inclusión, sino más desigualdad (Daguerre y De Paula, 2021, p. 34).
7. Ideogramas sobre posiciones discursivas.
- La posición (pre)discursiva (*ethos*) de la RAE y de otras posturas está equilibrada.
 - La posición (pre)discursiva de las posturas favorables al LI está privilegiada en los medios de comunicación y en otros foros (Guerrero Salazar, 2022c).

Lamentablemente, la extensión de esta nómina y la limitación de espacio de este trabajo convierten en una tarea utópica el tratamiento profundo de todas estas categorías, y nos obliga a realizar una selección de ideogramas acorde con los modelos e hipótesis presentados en la fundamentación teórico-metodológica previa, más específicamente con Blaubergs.

2.1. Ideogramas de la autoridad

Bengoechea (2015, p. 76; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 119) describe los siguientes principios de las ideologías lingüísticas dominantes: 1. Lengua común uniformizada bajo el cetro férreo de una sola institución; 2. Identificación de la comunidad y el dialecto normativo con la institución; 3. Superioridad de la norma frente a la lengua; y 4. Desprecio por quien se resista al dominio de la norma. La constelación de ideogramas que hemos presentado más arriba bajo el rótulo “1. Ideogramas de las ideologías lingüísticas dominantes” sigue de forma ordenada los principios que se acaban de exponer. A continuación, analizaremos aquellos tópicos que se relacionan expresamente con el criterio de la clasificación de Blaubergs que implica la invocación a la autoridad.

2.1.1. La RAE solo es la notaria de la lengua

Nota: ver epígrafe 2.1.2., se trata de dos ideogramas pero que pueden entenderse bajo la misma explicación.

2.1.2. La RAE es la máxima autoridad lingüística en español

Estos dos ideogramas podrían parecer antitéticos, pero en realidad pueden unirse en un análisis complementario. La presentación de la RAE como “notaria” de la lengua abunda en múltiples manifestaciones públicas, por ejemplo, en el informe académico de 2020 sobre la Constitución española (p. 34). Se insiste en que la institución se limita a “registrar” los usos, pero la elaboración de informes como el de Bosque (2012), por ejemplo, constituye la mejor prueba de que en realidad la Academia no se considera un mero “testigo” o “notario” de los usos de la lengua española (Castro y Martín, 2020; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 84). Habría que plantearse, por tanto, si esa notaría académica de la lengua no es realmente un mito que encubre una marcada tendencia al monopolio lingüístico (Rodríguez, 2022, pp. 84-85 y 114).

Las manifestaciones de la RAE y de la Asociación Internacional de Academias de la Lengua Española tienen una gran repercusión en las sociedades hispánicas, que no las interpretan como simples recomendaciones, sino como prescripciones e incluso proscipciones (Castro y Martín, 2020) que nacen de una especie de “poder legislativo” (Barrera, 2022, p. 5; Guerrero, 2021, pp. 24-25; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 84-85). La RAE representa la máxima autoridad lingüística en el español global, por ejemplo, para el sector educativo (Nogueira, 2021, p. 206); el académico-universitario (Guerrero, 2021, p. 26); y especialmente para los medios de comunicación (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 84-85). Las menciones a la Academia

como autoridad de referencia para los países hispanohablantes se repiten de manera constante en la investigación sobre la comunicación inclusiva (Daguerre y De Paula, 2021, p. 35; Funes y Romero, 2022, p. 84; Rizzo, 2023, pp. 152-154), que recoge asimismo testimonios mediáticos sobre la “defensa cerrada” de la postura académica (Pano, 2022, p. 40) mediante actividades de cortesía como la alabanza a la institución (Gómez, 2022, p. 26).

Se comprueba lo profundamente establecida que se halla esta creencia cuando se analiza el reflejo de las polémicas sobre la comunicación inclusiva en los medios de comunicación (Guerrero, 2019, p. 44; 2022a, pp. 1-2 y p. 15; 2022c, p.29; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 84). Resulta particularmente ilustrativa la observación del impacto mediático de los informes académicos de 2012 y 2020. El informe de Bosque se vio respaldado por su excepcional recepción, que ha sido extensamente estudiada, y en la que se ratifica de forma inequívoca la posición de autoridad lingüística indiscutible que se le otorga a la RAE, como había sucedido de manera tradicional (Martínez, 2020, p. 94), independientemente de la ideología del medio de comunicación del que se trate (Morillo, 2014, p. 43; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 119).

Por lo que respecta al informe académico sobre la Constitución, el enfoque mediático sobre el mismo ha condicionado completamente a la opinión pública (Guerrero, 2022a, p. 5). La prensa ha reflejado sobre todo la oposición de la RAE al lenguaje inclusivo, y ha convertido el informe de 2020 en una referencia ineludible, en la estela del informe de 2012, refrendando así la misma doctrina sobre el asunto, de manera que, como afirma Guerrero (2022a, p. 16), quien solo lea los titulares obtendrá una perspectiva única sobre este debate. Por lo tanto, puede afirmarse que la RAE, al posicionarse claramente en contra, ha determinado en una proporción considerable el rechazo social hacia el lenguaje inclusivo (Guerrero, 2020b, p. 218; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 12).

2.1.3. La RAE es un dispositivo de poder social

Los análisis del informe de Bosque (2012) desde el punto de vista del ACD han sido muy reveladores y han ofrecido una radiografía muy clara de sus fallas científicas y de la ideología lingüística que lo sustenta (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 113-122). Por ejemplo, en relación con los dos ideogramas anteriores, el informe de Bosque construye para la RAE un *ethos* de “autoridad científica” hegemónica a quien se le presupone potestad para comandar la actuación de la ciudadanía, ya que constantemente se está equiparando a la institución con “dispositivos de poder (ayuntamientos, sindicatos, portadores de poder político...)” (Niklisson, 2020, p. 25; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 121).

2.1.4. La RAE dicta las reglas gramaticales del español y determina la corrección o incorrección de sus usos

Resulta inevitable que, como derivación de los ideogramas precedentes, se instale socialmente este mito (Moreno, 2011, p. 159; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 126). Es decir, la Academia no ha abandonado en realidad su función prescriptivista, sino que la ha camuflado, haciendo ver que la sanción de los usos emana de la sociedad (Moreno, 2011, p. 160; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 126), en perfecta sintonía con el segundo principio de las ideologías lingüísticas dominantes.

2.1.5. Solo los especialistas (lingüistas) pueden opinar y tratar sobre estos temas

Esta afirmación de Bosque (2012, p. 1) es crucial y muy polémica. El empleo del sintagma “los lingüistas” en ese contexto es susceptible también de un análisis crítico, pues se interpreta como un bloque único, inconcreto y sin discrepancias en su acuerdo con la RAE (Bengoechea, 2019; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 122). En este punto se aprecia claramente la inconsistencia entre que la RAE opine que la planificación lingüística fuerza la lengua y la libertad de quienes la hablan, y que al mismo tiempo considere que solo “los lingüistas” tienen la potestad para tratar sobre estos temas (Rodríguez Ponce, 2022, p. 123). Esta contradicción se rentabiliza para crear otros mitos muy extendidos, como que la RAE no ejerce la política y la planificación lingüísticas, cuando sí lo hace (Demonte, 2012). Precisamente de estas creencias se derivan otros subideogramas encuadrados en este grupo (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 85, 127-130 y 140-141):

- Solo la RAE tiene derecho a intervenir en la lengua
- Solo existen las palabras que están en el diccionario de la RAE (Forgas, 2011, p. 428).
- Solo pueden usarse las palabras que están en el diccionario de la RAE (Forgas, 2011, p. 428).

2.1.6. Solo suenan bien las palabras que plantea la RAE

Este ideograma plasma el conocido fenómeno del misonéismo (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 108-111), que los propios académicos (por ejemplo, Álvarez de Miranda) invocan o critican a conveniencia. De este modo, cuando surge algún debate lingüístico, solo parecen sonar bien las palabras que indica la Academia, en aplicación, como sucede en todos los ideogramas de esta sección, del tópico de la legalidad y del tópico de la definición o interpretación de los nombres (Wodak y Meyer, 2003, pp. 117 y 119), como si ostentar la posición de prestigio en estos asuntos anulase automática y acríticamente otros enfoques (Rodríguez Ponce, 2022, p. 108).

Un ejemplo prototípico de misoneísmo es Fernando Lázaro Carreter en sus artículos de prensa o “dardos”, profusamente estudiados dentro de la corriente de investigación de columnas sobre lengua o CSL (Guerrero, 2020a; Martínez, 2020, p. 99; Pano, 2022, p. 38). En un artículo de *El dardo en la palabra* titulado “Cónyuges y otros oficios”, Lázaro censura la creación de *azafato*, a partir del femenino *azafata*, por constituir “una masculinización estéticamente aberrante, aunque fuera posible desde el punto de vista morfológico” (Lázaro, 1997, p. 592). El motivo de este repudio no es exactamente científico, ya que al académico no le queda más remedio que reconocer la posibilidad morfológica de la existencia del vocablo, sino estético o misoneísta (Rodríguez Ponce, 2022, p. 109).

Sin embargo, nunca causó esta reacción negativa la masculinización de una profesión (*modisto*) a partir de un femenino, que sí ejerce cierta violencia morfológica sobre el sistema en comparación con *azafato*, ya que los sustantivos con el sufijo *-ista* son invariables. Pero a Lázaro y a la Academia les “sonaba” bien *modisto* (que suponía un “ennoblecimiento” sociocultural de la profesión, Márquez, 2013, p. 14), o al menos no les parecía tan estéticamente aberrante como *azafato* (seguramente catalogado como un “envilecimiento” desde esta mentalidad). Los ejemplos que acabamos de exponer son una prueba irrefutable de que el misoneísmo posee habitualmente una motivación ideológica, y en el caso de la variación de género de los sustantivos animados esta circunstancia es palmaria (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 109-110).

2.2. Ideogemas basados en mitos lingüísticos

Dentro de esta categoría, en relación con la clasificación de Blaubergs, podemos destacar los tópicos relacionados con la arbitrariedad lingüística y con la capacidad genérica del masculino.

2.2.1. Ideogemas de la arbitrariedad lingüística

- *No es la lengua la que es sexista, sino quien la emplea* (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 90-92).

El argumento de que el sexismo no es un problema del sistema, sino del uso lingüístico, se corresponde con el primer principio del *decálogo* descrito por Guerrero (2020a, p. 61 y 2020b, p. 214), y es uno de los pilares de la postura institucional sobre este asunto. Sobre el tópico de que las lenguas no tienen ideología, sino que solo la poseen sus hablantes (como apunta Grijelmo en *El País*, 2018), podría establecerse, como mínimo, la duda metódica, ya que presupone una visión inmanentista de la lengua, que se convierte así en un ente exento sobre el que la comunidad hablante no tiene capacidad de dejar ninguna impronta: algo que no casa muy bien con el funcionamiento osmótico entre código y habla, como recordaba el propio Saussure (Rodríguez Ponce, 2022, p. 90).

Por supuesto, resulta evidente que las personas pueden ser sexistas en su empleo de la lengua, pero la posibilidad del sexismo lingüístico no puede dejar de ser considerada (Moure, 2021, p. 103 y p. 196), específicamente en las variantes cultivadas que utilizamos según los contextos (Rodríguez Ponce, 2022, p. 90). Cuando se insiste en negar esta potencialidad, se está privando a las lenguas “de su capacidad ontológica para mediar entre nuestras mentes y la realidad”, y como consecuencia inmediata “la lingüística apenas sería una disciplina formal, ocupada de los inventarios de palabras que constituyen cada idioma” (Moure, 2021, p. 213; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 91).

La RAE establece de manera muy tajante una barrera entre código y uso, para que la “asepsia” y la “neutralidad” de la lengua no queden comprometidas en forma alguna. Se trata de la metáfora del sistema como una “copa” que ha contenido un “líquido ponzoñoso” (el uso sexista), y que no por ello podría calificarse también de ponzoñosa (RAE, 2020, pp. 32-33). En definitiva, un símil que anatemiza todo lo que provenga del habla (Rodríguez Ponce, 2022, p. 90).

Desde el punto de vista del análisis crítico del discurso, está implicado parcialmente en este ideograma el tópico de la legalidad (Wodak y Meyer, 2003, p. 119), por la manera taxativa de entender la dicotomía lengua/habla como una especie de “ley inexorable”; y de un modo mucho más obvio, el tópico de la definición o interpretación de los nombres (Wodak y Meyer, 2003, p. 117), por la exégesis estrictamente inmanentista que se hace de dicho binomio y que prácticamente obliga a visualizar sus términos como dos compartimentos estancos (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 90-91).

- *No hay que confundir género gramatical y sexo*

Nos encontramos aquí con el segundo principio del *decálogo* recogido por Guerrero Salazar (2020a, p. 61 y 2020b, p. 214). Se trata de un argumento repetido *ad nauseam* por la postura hegemónica en este debate (D’Andrea y Mendoza, 2021, pp. 299-300), y que, como indicaba Blaubergs en su clasificación, se dirige, más allá del mensaje, hacia las personas que se considera que lo emiten (las declaraciones de Darío Villanueva sobre la “confusión” entre “feminismo y gramática” en 2021, *Diario de Navarra*). No podemos extendernos más en el análisis de este ideograma, pero sí recordar que se encuentra dentro del mito inmanentista de la arbitrariedad absoluta del género (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 46-55), y que la propia RAE (2009, I, p. 81) reconoce que el género gramatical indica sexo en los sustantivos animados (Rodríguez Ponce, 2022, p. 50).

2.2.2. Ideogramas de la genericidad del masculino

- *El masculino genérico tiene un carácter no marcado que lo capacita para hacer una referencia global a ambos sexos*

Se alude aquí al cuarto principio del *decálogo* expuesto por Guerrero Salazar (2020a, p. 61 y 2020b, p. 214), y a otro mito lingüístico, que es la capacidad genérica sin fisuras del masculino. El debate investigador y la bibliografía sobre este aspecto son realmente inabarcables (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 63-82). Tanto en su caracterización lingüística como en su aplicación discursiva, el masculino ha revelado múltiples ambigüedades y carencias, de modo que ese supuesto carácter globalizador también podría interpretarse como una práctica suplantadora (Rodríguez Ponce, 2022, p. 64).

La postura hegemónica ha insistido en integrar su planteamiento sobre la genericidad del masculino entre los tópicos de la “naturalidad” de las lenguas, pero la investigación ha aportado sólidos argumentos sobre la condición de convención sociocultural gramaticalizada del masculino genérico (Rodríguez Ponce, 2022, p. 64), al igual que del masculino como término no marcado (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 33-46). Este ideologema genera estrategias retóricas complementarias, como la hipérbole de que se está acusando de sexistas o machistas a quienes usan el masculino genérico (Escandell, 2018, p. 14; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 120).

2.3. El ideologema de la imposición

2.3.1. El LI actúa por imposición

Más allá de la controversia legislativa (Guerrero, 2020b, pp. 207-209), actualmente el uso del lenguaje inclusivo solo tiene carácter de recomendación, no de obligatoriedad (citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 162). A pesar de este hecho objetivo, ha penetrado profundamente en la sociedad hispanohablante el ideologema de la comunicación inclusiva como una “imposición” (Llamas, 2015, p. 205; Niklison, 2020, p. 19; Daguerre y De Paula, 2021, pp. 30-38; Lagneaux, 2022, p. 264; Pano, 2022, p. 31; Pérez y Campaña, 2022, pp. 208-209; Funes y Romero, 2022, p. 85; Gómez, 2022, p. 25; Bolívar, 2022; Campetella, 2023, p. 5; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 85, 128), principalmente gracias a la insistente estrategia comunicativa y mediática de la postura hegemónica (Guerrero, 2022a, p. 13; *La Vanguardia*, 2022).

Sin embargo, paradójicamente, lo que ha ocurrido en realidad en el ámbito internacional e hispánico (por ejemplo, en Francia; o en Argentina recientemente a raíz del cambio de gobierno con Javier Milei) es que se han gestado propuestas para prohibir el lenguaje inclusivo, incluso mediante proyectos de ley (Balmaseda, 2019, pp. 59-60; Lagneaux, 2022, p. 264; Bolívar, 2022, p. 43; *ABC*, 2024). En España, por ejemplo, se anunciaron multas institucionales contra el uso del lenguaje inclusivo en la administración en 2021 (Bolívar, 2022, p. 44), y este rechazo político se reflejó en la prensa (*Alerta. El Diario de Cantabria*, 2021; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 11). Uno de los subideologemas subsidiarios del anterior proclama, a su vez, pasando al territorio retórico de la hipérbole, que el lenguaje inclusivo impone la erradicación del uso del masculino genérico (RAE, 2020, pp. 47-51; Mendivil, 2020; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 63).

2.4. Ideologemas sobre las desventajas del LI

2.4.1. El LI es irrelevante, innecesario...

El tradicional ideologema de la comunicación inclusiva como una preocupación trivial que consignó Blaubeurgs en 1980 sigue teniendo una vitalidad inusitada casi en la culminación del primer cuarto del siglo XXI. Por ejemplo, Guerrero (2022a, p. 8) recoge opiniones institucionales que valoran la solicitud del informe de 2020 sobre la Constitución por parte del gobierno español como una “cortina de humo” para distraer de los problemas reales del país; o afirmaciones de académicos, como Pedro Álvarez de Miranda, que recomiendan “no obsesionarse con la lengua”, ya que la lucha es otra y hay cosas más trascendentales (Guerrero, 2022a, p. 10). Parecidos sentires y resultados arrojan investigaciones como las de Daguerre y De Paula (2021, p. 31) o Nogueira (2021, p. 196), que se basan en encuestas a franjas poblacionales diversas en el ámbito del español de América. Los medios de comunicación también han difundido manifestaciones de este tipo, como la de la RAE en 2020 sobre la “innecesariedad” del uso de *-e* (Infobae, 2020; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 190).

Este ideologema está directamente entroncado con el de la necesidad de cambiar la realidad, no la lengua (Álvarez de Miranda, 2018, pp. 20 y 89; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 92-98). Ambos pertenecen a una esfera de pensamiento inmanentista en la que la lengua se considera como algo estático y ajeno a quien la habla. Sin embargo, el hecho es que la lengua es una realidad más, y de particular importancia, pues con ella construimos el resto de nuestra existencia material e inmaterial (Rodríguez Ponce, 2022, p. 93). La indispensable actuación en el mundo y en la sociedad no excluye la intervención lingüística, sino muy al contrario: mientras no se reconozca socialmente la relevancia del discurso como constructor de la realidad será muy complicado lograr un cambio efectivo (Rodríguez Ponce, 2022, pp. 93-94).

2.4.2. El LI es una molestia, una pesadez...

Este ideologema de la incomodidad va asociado de manera lógica al precedente, y también al de la economía lingüística, como señala Pano (2022, p. 31 y p. 36) concretamente con respecto a los desdoblamientos, que para Amando de Miguel eran un “artificio, estupidez o pesadez” y que Álex Grijelmo calificaba como “fórmulas cansinas”. En las elecciones argentinas de 2021 las y los precandidatos valoraban el lenguaje inclusivo como algo “molesto” que “lo único que hizo fue sumar un problema más” (Daguerre y De Paula, 2021, p. 30 y p. 36).

2.4.3. El LI es una incorrección, una aberración, una tontería...

En 2018 y 2019, respectivamente, la prensa se hacía eco de valoraciones del lenguaje inclusivo provenientes de ilustres representantes de la postura hegemónica en distintos ámbitos geográficos del español (Rodríguez Ponce, 2022, p. 105),

como Concepción Company, que estimaba que el LI es una “tontería” (*La Voz de Galicia*); o como Mario Vargas Llosa, a quien el lenguaje inclusivo le parecía una “aberración” (*La República*). Los argumentos difundidos desde esa posición de privilegio calan después fácilmente en las diversas sociedades hispanohablantes, que pueden opinar de forma infundada que el LI es una “aberración lingüística” y que utilizarlo es “hablar mal” (Daguerre y De Paula, 2021, pp. 34-35). En su análisis de la repercusión mediática del informe académico de 2020, Guerrero (2022a, pp. 15-16) destaca el notable número de titulares de prensa que descalifican mediante el empleo de léxico valorativo la propuesta de redacción inclusiva de la Constitución española: *barbaridad, aberración, despropósito, error, locura, absurdo...*

2.4.4. El LI lleva a la incomprensión, no se puede llevar a la práctica, no se podría hablar con el LI

El tópico de que el lenguaje inclusivo no se entiende o de que con el LI no se podría hablar se inicia ya en el informe de Bosque (2012), y se encuentra muy arraigado socialmente en las distintas variedades del español, de manera especial en los terrenos mediático y político (Morillo, 2014, p. 31; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 120), habitualmente emparejado con el ideograma de la burla (Campetella, 2023, p. 8). Muchos estudios recientes, más específicamente en el español de América, reflejan este argumento de la incomprensión, la confusión o la dificultad de aplicación del LI (Campetella, 2023, p. 9; Daguerre y De Paula, 2021, pp. 32-36), hasta el punto de que ha llegado a convertirse en la justificación para los proyectos legislativos que intentan prohibir el uso del lenguaje inclusivo (Bolívar, 2022, pp. 50-52). En este caso, se maneja el tópico del peligro y la amenaza (Wodak y Meyer, 2003, p. 117), como sucede en otros ideogramas de este apartado.

2.4.5. El uso del LI puede romper el idioma

Desde la postura hegemónica sobre este debate ha interesado mucho difundir la idea de que las propuestas del lenguaje inclusivo vulneran la corrección gramatical del idioma, a sabiendas de que no es así. Se acusa más o menos veladamente a estos recursos de ser los responsables de una hipotética ruptura del español, o de una pérdida del estilo de los discursos (Escandell, 2020; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 106-107), cuando lo cierto es que la gran mayoría de las opciones igualitarias son correctas gramatical y discursivamente, y no menos económicas que el masculino genérico, por ejemplo (Medina, 2016; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 63 y 107-108). Aquí el relato académico vuelve a esgrimir el tópico del peligro o la amenaza, combinándolo con el de carga o lastrado; con el *topos* de economía; y con el *topos* de abuso (Wodak y Meyer, 2003, pp. 117-119; citado en Rodríguez Ponce, 2022, pp. 107-108).

2.4.6. El LI no genera mayor inclusión, sino más desigualdad

Este tópico falaz e hiperbólico se halla íntimamente vinculado a otros ideogramas sociales que confirman la hipótesis de Blaubergs de que los argumentos contra la comunicación inclusiva muchas veces tienen como destinatarias más a las personas que a los contenidos. Así sucede con el ideograma sobre el feminismo como principal culpable de la difusión del machismo, que Pano (2022, p. 39) recoge en Emilio Lorenzo, uno de los primeros autores (junto a Lázaro Carreter, por ejemplo) que la RAE comisionó en los años 80 del siglo xx para la “batalla” mediática contra el lenguaje inclusivo. Otros ideogramas muy similares al recién mencionado, como el que afirma que el feminismo es el responsable del aumento de la violencia machista; el que sostiene que el feminismo perjudica a las propias mujeres y que es el causante de muchos males de la sociedad actual; o el que equipara el feminismo a un régimen totalitario, al fascismo o al nazismo, aparecen no mucho después en otro prolífico articulista afecto a la postura institucional: Amando de Miguel (Guerrero, 2022b).

Se trata de argumentos que legitiman el discurso ideológico patriarcal (Guerrero, 2022b, p. 15) y que encarnan los parámetros de la misoginia ilustrada. Una vez más, las investigaciones de campo recientes, por ejemplo, en algunas variedades del español americano, sirven para comprobar cómo no dejan de aflorar estos ideogramas en la masa social, por ejemplo, cuando las encuestas y entrevistas reflejan la opinión de que el LI reafirma las brechas históricas de desigualdad de género, así que no consigue mayor inclusión, sino todo lo contrario (Daguerre y De Paula, 2021, p. 34); o cuando un candidato electoral argentino afirma que “en vez de ser discurso inclusivo termina separando cada vez más y más a la gente” (Daguerre y De Paula, 2021, p. 37).

3. Conclusiones

Este trabajo pretende insertarse en una corriente de investigación que representa una aportación al insuficiente análisis del componente ideológico de los discursos prescriptivos (Narvaja de Arnoux y Lauría, 2022), especialmente de los producidos como reacción a la comunicación inclusiva. Para este fin, se ha establecido una firme fundamentación teórico-metodológica, principalmente en cuanto a glotopolítica, ideologías lingüísticas y análisis crítico del discurso, como puede observarse en el apartado 1. Al mismo tiempo, hemos elaborado un corpus de constelaciones de ideogramas contrarios a la comunicación inclusiva que surge de un exhaustivo contraste bibliográfico a lo largo del tiempo. El análisis de algunos de estos ideogramas en la sección 2 ha permitido confirmar nuestras hipótesis iniciales: la argumentación contra la comunicación inclusiva es más ideológica que lingüística (Rodríguez Ponce, 2022, p. 85) y tiene unas raíces fundamentalmente retóricas; este conjunto de ideogramas se encuadra en una táctica glotopolítica general dentro del régimen de normatividad de las

instituciones lingüísticas consideradas oficiales; y, además, se trata de estrategias que permanecen inalterables a lo largo de decenios, aunque puedan diversificarse y versionar su forma primigenia.

Asimismo, los resultados de este examen corroboran que el modelo de referencia (Blaubergs, 1980) sigue plenamente vigente en la actualidad. Más de un 90 % de sus criterios sobre el LI (argumentos interculturales, preocupación trivial, imposición, masculino abarcador, autoridad, incomodidad, amenaza de destrucción del idioma...) continúan muy activos a partir de lo expuesto en nuestro estudio, para el que hemos enriquecido la clasificación incluyendo otras categorías de ideologemas, también muy sólidas e influyentes en el desarrollo de este debate, y que merecen una profundización ulterior.

La hiperreacción negativa de las posturas hegemónicas contra las propuestas de la comunicación inclusiva es una corriente universal y concomitante en diferentes lenguas y culturas del mundo (Pauwels, 1998, pp. 184-185; citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 119-120), y casi ha llegado a convertirse en un tópico más. El ámbito institucional hispánico tampoco se sustrae a esta hiperreacción “extemporánea”, “excesiva” y poco neutra, que fueron los términos con los que Demonte (2012) calificó el informe de Bosque (citado en Rodríguez Ponce, 2022, p. 122). Este documento no constituyó ni mucho menos la primera oposición oficial a la comunicación inclusiva, pero sí que supuso un antes y un después en cuanto a los instrumentos prescriptivos prototípicos de planificación lingüística con los que operan estas instituciones, y abrió un camino que desde entonces se ha ido jalonando con hitos cada vez más representativos de la relevancia del fenómeno en el panorama glotopolítico hispánico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Miranda, P. (2018). *El género y la lengua*. Turner Minor.
- Balmaseda Maestu, E. (2019). En torno a un uso no discriminatorio del género gramatical español. *Rozniki Humanistyczne*, 67(5), 55-77. <https://doi.org/10.18290/rh.2019.67.5-3>
- Barrera Linares, L. (2022). Lenguaje incluyente y academias: el masculino genérico y las estrategias para sustituirlo. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (19), 2-22. <https://doi.org/10.30972/clt.0196206>
- Becker, L. (2019). Glotopolítica del sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company Company contra el lenguaje inclusivo de género. *Theory Now*, 2(2), 4-25. <https://doi.org/10.30827/tmj.v2i2.9827>
- Bengoechea Bartolomé, M. (2015). *Lengua y género*. Síntesis.
- Bengoechea Bartolomé, M. (2019). El informe de la RAE: sexismo lingüístico y visibilidad de las mujeres, un texto político. *Revista con la A*, 61, 1-4.

- Blaubergs, M. (1980). An analysis of classic arguments against changing sexist language. *Women's Studies International Quarterly*, 3(2-3), 135-147. [https://doi.org/10.1016/S0148-0685\(80\)92071-0](https://doi.org/10.1016/S0148-0685(80)92071-0)
- Bolívar, A. (2022). Entre la prohibición y la imposición en el debate sobre el lenguaje inclusivo. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (19), 40-56. <https://doi.org/10.30972/clk.0196208>
- Bosque, I. (2012, 4 de marzo). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. *El País*. https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf.
- Campetella, L. (2023). La regulación política del lenguaje inclusivo. Análisis de discursos metalingüísticos e instrumentos lingüísticos en instituciones educativas. *Descentrada*, 7(2), 1-16. <https://orcid.org/0000-0002-3281-8873>
- Castro Vázquez, O. y Martín Barranco, M. (2020). Contraargumentario feminista a la RAE: decálogo de incongruencias en su visión sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución. *Mujeres en red. El periódico feminista*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2363>.
- D'Andrea, A.A. y Mendoza, M.A. (2021). ¿No hay que confundir gramática con machismo? Un análisis de las políticas lingüísticas de género de las academias de la lengua española. T. Escaja y M. Natalia Prunes (Eds.), *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española* (pp. 297-330). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Daguerre, J. y De Paula Smidt, M.M. (2021). Jamás diré todes: una aproximación sobre la valoración del lenguaje inclusivo en el discurso de campaña. *Anáfora*, 6, 22-42.
- Demonte, V. (2012, 26 de marzo). Las academias no hacen falta para la unidad del idioma. *El castellano.org*. <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2012/marzo/demonte.html>.
- Díaz Salgado, L.C. (2011). Historia crítica y rosa de la Real Academia Española. S. Senz y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 21-156). Vol. 1. Melusina.
- Escandell Vidal, M.V. (2018). Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística. M. Ninova (Ed.), *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizonte de estudio de la comunicación* (pp. 1-18). Universidad San Clemente de Ojrid.
- Escandell Vidal, M.V. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, 223-249. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08>

- Forgas Berdet, E. (2011). El compromiso académico y su reflejo en el DRAE: los sesgos ideológicos (sexismo, racismo, moralismo) del Diccionario. S. Senz y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 425-457). Vol. 1. Melusina.
- Frühbeck Moreno, C. (2017). En busca del genio del idioma: La labor purista de Álex Grijelmo. *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos*, 32, 1-29.
- Funes, M.S. y Romero, M.C. (2022). Resistencias al lenguaje inclusivo: entre la variación y la normativa. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (19), 71-94. <https://doi.org/10.30972/clt.0196210>
- Gómez Sánchez, M.E. (2022). Construcción de la imagen en los foros de los diarios digitales: a propósito de la consulta de la RAE sobre el lenguaje inclusivo y la constitución. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 19-28. <https://doi.org/10.5209/clac.79498>
- Guerrero Salazar, S. (2019). Las demandas a la RAE sobre el sexismo del diccionario: La repercusión del discurso mediático. *Doxa Comunicación*, 29, 43-60. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a2>
- Guerrero Salazar, S. (2020a). Los dardos de Lázaro Carreter al lenguaje de género. *Textos en Proceso*, 6(2), 51-69. <https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.5guerrero>
- Guerrero Salazar, S. (2020b). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2(2), 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-29. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Guerrero Salazar, S. (2022a). Repercusión mediática del informe de la RAE sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 1-18. <https://doi.org/10.5209/clac.79497>
- Guerrero Salazar, S. (2022b). Ideología y discurso sobre las feministas en las columnas de opinión de Amando de Miguel. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 91, 1-17. <https://doi.org/10.5209/clac.82867>
- Guerrero Salazar, S. (2022c). El uso del lenguaje inclusivo como herramienta de desprestigio de la imagen pública de las políticas españolas. C. Fuentes Rodríguez y E. Brenes Peña (Eds.), *Comunicación estratégica para el ejercicio del liderazgo femenino* (pp. 23-36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003305224-3>
- Lagneaux, M. (2022). Lenguaje inclusivo: vinculaciones entre la palabra y el poder. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 259-266. <https://doi.org/10.30972/clt.0196224>

- Lázaro Carreter, F. (1997). *El dardo en la palabra*. Círculo de Lectores.
- Llamas Sáiz, C. (2015). Academia y hablantes frente al sexismo lingüístico: ideologías lingüísticas en la prensa española. *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, 1, 196-215. <https://doi.org/10.17118/11143/7995>
- Longa, V.M. (2015). ¡La lengua se corrompe! Prescriptivismo y representaciones apocalípticas sobre el lenguaje en un 'jeremías' moderno. *Representaciones*, XI(2), 81-116.
- Márquez Guerrero, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista*. Síntesis.
- Márquez Guerrero, M. (2016). Bases epistemológicas del debate sobre el sexismo lingüístico. *Arbor*, 192(778), 1-15. <https://doi.org/10.3989/arbor.2016.778n2010>
- Martín Barranco, M. (2022). *Punto en boca. (Esto no es un manual de lenguaje inclusivo)*. Los Libros de la Catarata.
- Martínez de Sousa, J. (2011). La obra académica a lo largo de tres siglos. S. Senz y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 621-689). Vol. 1. Melusina.
- Martínez Egido, J.J. (2020). Lo académico como argumento de autoridad en las columnas sobre la lengua (CSL) en su tradición discursiva. A. López Serena, E. Carmona Yanes y S. Del Rey Quesada, S. (Eds.), *Tradiciones discursivas y tradiciones idiomáticas en la historia del español moderno* (pp. 461-419). Peter Lang.
- Medina Guerra, M.A. (2016). Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 64, 183-205.
- Mendivil Giró, J.L. (2020). El masculino inclusivo en español. *RSEL*, 50(1), 35-64. <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.1.2>
- Molina Ríos, J.A. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. *Signo y Pensamiento*, 38(74), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.elpg>
- Moreno Cabrera, J.C. (2011). Unifica, limpia y fija. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. S. Senz y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 157-314). Vol. 1. Melusina.
- Moreno Cabrera, J.C. (2014). El dominio androcéntrico. J.C. Moreno Cabrera, *Los dominios del español. Guía del imperialismo panhispánico* (pp. 203-224). Euphonía Ediciones.

- Morillo Herrero, L. (2014). Repercusión mediática del informe de Ignacio Bosque *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. F. Carriscondo Esquivel (Ed.), *La lengua en el candelero. Repercusión mediática de asuntos lingüísticos* (pp. 97-134). Academia del Hispanismo.
- Moure, T. (2021). *Lingüística se escribe con A. La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Los Libros de la Catarata.
- Narvaja de Arnoux, E. y Lauría, D. (2022). La prescripción en los discursos sobre la lengua. C. López Ferrero, I. Carranza y T.A. van Dijk (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 129-142). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810214-12>
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 38, 4-18. <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>
- Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Niklisson, L. (2020). Lo que la RAE no nombra no existe. Una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, 12(1), 13-32.
- Nogueira, S. (2021). ¿Incómodos? Representaciones sociales sobre el lenguaje inclusivo en el Colegio Nacional de Buenos Aires. T. Escaja y M. Natalia Prunes (Eds.), *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española* (pp. 183-212). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Pano Alamán, A. (2022). De locuciones cansinas a acciones propagandísticas: argumentos contra el lenguaje inclusivo en el columnismo lingüístico español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 29-42. <https://doi.org/10.5209/clac.79499>
- Parks, J.B. y Robertson, M.A. (1998). Contemporary Arguments Against Nonsexist Language: Blaubeergs (1980) Revisited. *Sex Roles*, 39, 445-461. <https://doi.org/10.1023/A:1018827227128>
- Pauwels, A. (1998). *Women changing language*. Longman.
- Pérez Paredes, M.R. y Campaña Rojas, T.M. (2022). Lengua, género y poder. Una aproximación lingüística integral. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 199-214. <https://doi.org/10.30972/clt.0196218>
- RAE (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Vol. I. Espasa-Calpe.

- RAE (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución Española*. <https://revistas.rae.es/bilrae/article/view/397/879>.
- Rizzo, M.F. (2023). Discursos y voces en torno a la lengua en la prensa argentina de actualidad. *RASAL*, 139-159. <https://doi.org/10.56683/rs231122>
- Rodríguez Ponce, M.I. (2022). *Mitologías de la lingüística. Reflexiones sobre comunicación no sexista y libertad discursiva*. Iberoamericana/ Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968693378>
- Sánchez Manzanares, C. (2019). La unidad del idioma y otras ideologías lingüísticas en las columnas sobre la lengua de Álex Grijelmo. C. Marimón Llorca, y M. Isabel Santamaría Pérez (Eds.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español* (pp. 217-234). Peter Lang.
- Senz, S., Minguell, J. y Alberte, M. (2011). Las academias de la lengua española, organismos de planificación lingüística. S. Senz y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 371-550). Vol. 1. Melusina.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- (28 de febrero de 2024). Milei prohíbe el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género y pide ajustarse a la RAE. *ABC*. <https://www.abc.es/sociedad/milei-prohibe-lenguaje-inclusivo-perspectiva-genero-pide-20240228091403-nt.html>
- (31 de enero de 2022). Imponer el lenguaje inclusivo atenta contra la lógica lingüística. *La Vanguardia*. <https://bit.ly/3gPQJfb>
- (7 de marzo de 2021). Darío Villanueva: El problema es confundir feminismo y gramática. *Diario de Navarra*. <https://www.diariodenavarra.es/noticias/cultura-ocio/cultura/2021/03/07/dario-villanueva-problema-confundir-feminismo-gramatica-719463-1034.html>.
- (20 de junio de 2021). Vox exigirá mañana en el Congreso eliminar el lenguaje inclusivo de los documentos oficiales por suponer una “molestia”. *Alerta. El Diario de Cantabria*. <https://www.eldiarioalerta.com/articulo/agencias/vox-exigira-manana-congreso-eliminar-lenguaje-inclusivo-documentos-oficiales-suponer-molestia/20210620113258149653.html>.
- (14 de diciembre de 2020). Lenguaje inclusivo: la RAE aseguró que el uso de la “e” es innecesario. *Infobae*. <https://www.infobae.com/cultura/2020/12/14/lenguaje-inclusivo-la-rae-sostiene-que-el-uso-de-la-e-es-innecesario/>.
- (3 de abril de 2019). Mario Vargas Llosa: El lenguaje inclusivo es una aberración. *La República*. <https://www.exitosanoticias.pe/actualidad/mario-vargas-llosa-el-lenguaje-inclusivo-una-aberracion-n9221>.

*Los tópicos contra la comunicación inclusiva:
implicaciones glotopolíticas desde el prisma del análisis crítico del discurso*


(5 de enero de 2018). Concepción Company: El lenguaje inclusivo es una tontería. *La Voz de Galicia*. https://www.lavozdegalicia.es/noticia/cultura/2018/01/05/lenguaje-inclusivo-tonteria/0003_201801G5P34991.htm.

(23 de febrero de 2018). Álex Grijelmo: No es sexista la lengua, sino su uso. *El País*. https://elpais.com/cultura/2018/02/23/actualidad/1519389008_808351.html

(24 de mayo de 2015). Álex Grijelmo: Miembros y miembras. *El País*. https://elpais.com/elpais/2015/05/22/opinion/1432287428_667438.html.

El lenguaje no binario en tres redes sociales y su influencia en el español actual

Karen Martin Cornes
karen.martin@estudiants.urv.cat
Universitat Rovira i Virgili

 Sandra Iglesia Martín
sandra.iglesia@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili

Resumen: El aumento significativo del uso del lenguaje no binario en plataformas de redes sociales ha generado un extenso debate en diversos campos, como la política, la psicología y la lingüística. En este trabajo se analizan los conceptos que conforman el no binarismo, tanto desde el punto de vista sociológico como lingüístico, aquello que se define como lenguaje no binario, a partir del examen de las diversas opciones lingüísticas disponibles, con el objetivo de determinar la viabilidad de establecer un lenguaje no binario, fundamentalmente mediante el uso del morfema *-e*. El uso y la predisposición favorable al uso de este morfema se ha establecido a partir del análisis de los resultados de una encuesta distribuida a través de WhatsApp, Twitter e Instagram a la que respondieron un total de 239 usuarios. El trabajo que se presenta está basado en una metodología mixta de análisis cuantitativo y cualitativo. Los resultados manifiestan una clara inclinación hacia el uso de *-e* como lenguaje inclusivo no binario.

Palabras clave: Lenguaje no binario; lenguaje inclusivo; redes sociales; morfema flexivo *-e*.

1. Introducción

En los últimos años, las redes sociales han supuesto una modalidad innovadora de comunicación, así como un reflejo de las dinámicas de la sociedad contemporánea. La adaptabilidad y libertad inherentes a este tipo de plataformas han propiciado el nacimiento de nuevos términos y formas de expresarse, destacando, entre ellas, el lenguaje no binario.

Dado que son medios que no están sujetos a las normas establecidas por las instituciones lingüísticas, las redes sociales han permitido el desarrollo de este lenguaje, captando la atención no solo de los usuarios de estas plataformas, sino también de figuras políticas, activistas e investigadores de otras disciplinas. Como resultado de esta nueva problemática, la Real Academia Española configuró, en 2020, un informe sobre el lenguaje inclusivo a petición de la vicepresidenta del Gobierno socialista vigente en 2018, Carmen Calvo. Empero, la postura tomada por la Academia no resultó suficiente y, en consecuencia, la lucha del colectivo no binario por un lenguaje que los represente no ha hecho más que ir en aumento.

Así pues, dentro del marco conceptual que contempla el lenguaje como un constructo social, la génesis de este estudio encuentra su origen en la creciente inquietud por descubrir si las normas lingüísticas actuales pueden abordar la situación presentada por el colectivo no binario. Se indaga en la posibilidad de que el idioma pueda o bien dar respuesta adecuada a esta realidad o simplemente obviar el hecho de que un segmento de la población no se sienta identificado con los géneros gramaticales vigentes.

Por todo ello, esta propuesta no solo tiene como objetivo principal detenerse en el uso del lenguaje no binario en el español actual, sino también hacer un breve recorrido por los distintos métodos lingüísticos vigentes para conseguir un lenguaje inclusivo con el fin de llegar a establecer tendencias lingüísticas apropiadas. En última instancia, también se pretende exponer las repercusiones ocasionadas por la inexistencia de dicho lenguaje.

2. Marco teórico

2.1. Sexo y género

A fin de abordar adecuadamente el tema de estudio en este capítulo, es esencial explorar brevemente aquellos términos que están intrínsecamente vinculados al lenguaje no binario, partiendo, en primer lugar, de las nociones de *sexo* y *género*.

Así pues, el debate sobre la concepción de *género* y *sexo* como conceptos totalmente independientes se remonta a 1949 con Simone de Beauvoir y su obra *Le Deuxième Sexe*.

En este ensayo, la autora indaga los orígenes de la subordinación de las mujeres y el lugar al que fueron destinadas a través de la construcción de los saberes masculinos: desde la biología, el psicoanálisis, el materialismo histórico, la historia y los mitos. [...] se plantea que “las características humanas consideradas ‘femeninas’ no derivan de una supuesta naturaleza biológica, sino que son adquiridas mediante un proceso individual y social”. (Larrambere y Fernández-Rasines, 2017, p. 5)

Más tarde, también Margaret Mead indagó sobre ello en los años veinte y treinta, quien

[...] introduce, frente a la visión biologista predominante de las ciencias sociales, una idea innovadora: por ser la especie humana enormemente maleable, los papeles y las conductas sexuales varían según los contextos socioculturales. (Larrambere y Fernández-Rasines, 2017, pp. 5-6)

No obstante, el término *gender* apareció por primera vez en los años cincuenta, totalmente alejado de la idea de *sexo*, “para distinguir entre el sexo anatómico y el sexo social” (Larrambere y Fernández-Rasines, 2017, p. 6) y *gender identity* de la mano de Robert Stoller, psiquiatra y psicoanalista, con su obra *Sex and Gender* (1968), término que será comentado en el siguiente epígrafe.

Estos antecedentes supusieron el punto de partida a posteriores investigaciones sobre la dicotomía entre *sexo* y *género* que se ha prolongado hasta la actualidad. En los años ochenta, W. Scott (1986, citado en Larrambere y Fernández-Rasines, 2017, p. 16) comprende “el género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y al género como una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Por consiguiente, en las propuestas feministas de los últimos años se ha definido el término *sexo* como “las diferencias biológicas entre los seres humanos” (Scotto y Pérez, 2020, p. 3) y el término *género* como la “construcción social de femineidad o masculinidad que varía según el tiempo y el lugar, y se construye a través de conductas aprendidas más que innatas. No tiene que ver entonces con la identidad anatómica o biológica, sino con determinaciones externas” (Alvarado, 2010, p. 4).

2.1.1. No binarismo

Expuesta ya la dicotomía entre *sexo* y *género*, y antes de poder inmiscuirnos en el concepto de no binarismo, es preciso detenerse brevemente en la noción de *identidad de género*. Entendida como la “conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás” (Real Academia Española, s.f., acepción 3), esta puede dividirse en tres: binario y/o *cisgénero*, “dicho de una persona: que se siente identificada con su sexo anatómico” (Real Academia Española, adj, acepción 1); transgénero, “dicho de una persona: que no se siente identificada con su sexo anatómico” (Real Academia, Española, adj., acepción 1) y *no binario*, identidades de género que no se encuadran en el binarismo mujer/hombre establecido, que se identifican más allá de lo binario¹.

¹ Contrariamente a *cisgénero* y *transgénero*, no se halla en el DLE ninguna definición para no binarismo. Por ello, debe accederse a estudios feministas o de género para comprender este concepto. Sí proporciona información a este respecto la Fundéu que indica que el término *género no binario* (o *genderqueer*) “engloba a todas aquellas identidades de género que van más allá de hombre o mujer” (consultado en [Diccionario LGTB+: Guía de conceptos de un lenguaje inclusivo | FundéuRAE \(fundeu.es\)](#)).

El no binarismo, denominado en ocasiones tercer sexo, se define

como un término paraguas que recoge las diferentes formas de concebir la identidad fuera de una concepción de género binaria y que englobaría, entre otros, identidades como la *queer*, la pangénero, el género fluido, bigénero, trigénero... Hay personas que utilizan este término como global, otras que se identifican como no binarias y junto con otra etiqueta (agénero, género fluido...) o incluso personas que se sienten parcialmente identificadas con ser hombres o mujeres, pero no en su totalidad [...].

Las personas no binarias, al igual que las personas trans, no se identifican con el sexo con el que han nacido, por ello, se hallan también bajo el espectro de identidades trans. (Zabalza, 2021, pp. 31-33)

Sin embargo, esto último no se aplica a todas las personas que se autoperceben como no binarias y dado que se dan situaciones donde muchas de ellas no desean someterse a una transición para establecerse en el binarismo hombre/mujer, la única forma de que sean identificadas como tal es a través de su discurso “solo cuando una persona no binaria dice que lo es cuando podemos reconocerla como tal; es decir, su discurso la hace existir” (Zabalza², 2021, p. 35). Y es entonces donde entra en juego el denominado *lenguaje no binario*.

2.1.2. Sexo biológico y género gramatical

Como ya ha sido mencionado con anterioridad, el concepto de *sexo* solo hace referencia a las diferencias anatómicas entre seres humanos. De ahí que la Real Academia Española defina el género gramatical como

una propiedad inherente de todos los nombres que se proyecta en la concordancia con determinantes y adjetivos. No es una propiedad exclusiva de los sustantivos que designan seres sexuados y, por lo tanto, no tiene como finalidad primaria expresar la diferencia de sexo. (Real Academia Española, 2020)

Pues las funciones básicas del género gramatical son “marcar relaciones de concordancia entre un sustantivo y otras palabras [...]” (Vergara, 2020, p. 2) y “clasificar los sustantivos como pertenecientes a un género determinado” (Vergara, 2020, p. 2).

Asimismo, la Academia alega que

el sistema del español y de las lenguas romances opone dos géneros, el masculino y el femenino. Cuando el sexo se diferencia mediante el género, el masculino se corresponde con los rasgos ‘varón’ o ‘macho’, y el femenino se relaciona con los valores de contenido ‘mujer’ o ‘hembra’, según los casos. (Real Academia Española, 2020, p. 40).

² Esta idea es expresada originalmente por Butler, en su obra *El género en disputa* (2007).

Empero, ese binarismo en las marcas de género provoca “casi ningún método de nombrar las identidades de género no binarias” (Papadopoulos, 2022, p. 2). Del mismo modo, dicha categorización, “así como el hecho de que el masculino se seleccione para expresar genérico, se alinean en una cuestión enmarcada en el sexismo cultural” (Martínez, 2019b, p. 6). Es importante detenerse en esto último, pues, y pese a que en términos generales el género gramatical no va unido a la identidad de género, cuando se trata de sustantivos animados “el género gramatical se asigna, en general, según el sexo biológico” (Vergara, 2020, p. 3); algo que no sucede en los inanimados, dado que el género es arbitrario.

2.2. La Real Academia Española y el lenguaje inclusivo

Pero ¿qué entendemos por lenguaje no binario/inclusivo? “El lenguaje inclusivo puede definirse como la planificación de un conjunto de cambios léxicos y gramaticales que permiten visibilizar, en ocasiones de manera creativa, el justo reclamo a favor de la igualdad de género” (Gil, 2020, p. 8). Este lenguaje busca “rechazar la forma del masculino genérico todos” e “introducir una señal de inclusión que supere la concepción binaria de género” (Martínez, 2019b, pp. 2-3).

Ante la creciente necesidad de un lenguaje que pueda ser inclusivo para todos los colectivos, la Real Academia Española, y a petición de la vicepresidenta Carmen Calvo del Gobierno socialista vigente en 2018, realizó en 2020 el *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Dicho texto se configura en tres grandes bloques: en primer lugar, el «Informe de la Real Academia Española sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución española», seguido de «Sobre sexismo lingüístico, femeninos de profesión y masculino genérico. Posición de la RAE» y, finalmente, una serie de anexos que corresponden a las respuestas de la RAE en la red social X a través de su usuario @RAEinforma sobre cuestiones de género y lenguaje inclusivo.

Sin embargo, es en el segundo bloque de este informe, en el que se hace hincapié en cuestiones de sexismo, así como en el denominado *masculino genérico*; la opción de lenguaje inclusivo que propone la Academia. En términos generales, se entiende por masculino genérico al “uso del género masculino en nombres animados para hacer referencia a individuos de uno u otro sexo” (Real Academia Española, 2024³).

No obstante, el masculino genérico no es la opción predilecta de los movimientos feministas de los últimos años, pues han remarcado “el carácter discriminador del masculino genérico” (Real Academia Española, 2020, p. 48), ya que “se considera que el uso del masculino debe ser sustituido por otras expresiones genéricas [...], por duplicaciones de género en las que la referencia a la mujer queda asegurada [...], así como por medio de otros recursos gramaticales y léxicos” (Real Academia Española, 2020, pp. 48-49). Así, algunas de las propuestas de la Academia han sido los desdoblamientos (*maestros y maestras*); la sustitución de masculinos genéricos

³ <https://www.rae.es/gtg/masculino-gen%C3%A9rico>.

por colectivos o epicenos (*el profesorado*); la eliminación del artículo para no presuponer el género del individuo (*va dirigido a estudiantes*); la sustitución de relativo con artículo por otros que no lo especifiquen (*quien, quienes*); la eliminación del sujeto o su sustitución por una construcción impersonal o la sustitución de pronombres masculinos. Sin embargo, algunas de estas propuestas arremeten contra el principio de economía lingüística como sucede con los desdoblamientos e, incluso, “en algunas propuestas no hay sinonimia entre el masculino y el colectivo” como sucede con la sustitución por sustantivos colectivos o epicenos que “reduce las posibilidades expresivas de la lengua” (Real Academia Española, 2020, pp. 61-62) en la eliminación del sujeto.

Por todo ello, la Academia sostiene que no son alternativas necesarias, pues “el masculino genérico no oculta con mayor intensidad a la mujer que al varón” (Real Academia Española, 2020, p. 61).

2.3. Propuestas de lenguaje inclusivo no normativizadas

2.3.1. Propuestas normativas y no normativas

Ante la emergente necesidad de establecer un lenguaje inclusivo para todas las identidades de género, y como ya ha podido constatarse con anterioridad, la Real Academia sostiene el uso del masculino genérico. No obstante, numerosos estudios empíricos han señalado cómo el uso del genérico “hombre” excluye a las lectoras, invisibilizando no solo a las mujeres, sino también a todas aquellas identidades de género que no encajan dentro del modelo binario (Scotto y Pérez, 2020, p. 26).

Y, por todo ello, aunque las distinciones propuestas por la filosofía feminista buscan reflejar las categorías presentes en nuestra realidad, el lenguaje sigue careciendo de términos suficientes para identificar todas las posibles combinaciones de “alineamientos”. Esto se debe a que aún solo dispone de dos adjetivos, “femenino” y “masculino”, y dos sustantivos, “mujer” y “hombre”, lo que significa que solo existen dos géneros gramaticales para clasificar a todas las personas (Scotto y Pérez, 2020, p. 26).

A fin de poder establecer las bases para un lenguaje inclusivo capaz de combatir el sexismo y de representar al colectivo LGTBIQ+, se expondrán, a continuación, algunos trabajos de investigación de profesionales del ámbito.

Un grupo de personas siente la necesidad de comunicar algo trascendental y, como es habitual, busca los medios que le brinda el sistema lingüístico para lograr el mensaje intentado. Para ello, acude a las herramientas que le provee la lengua en su estado actual [...]. Lo hace a nivel discursivo: *todas y todos, alumnos y alumnas*, a nivel gráfico (la x y la arroba), a nivel léxico, al impulsar el empleo de unidades como *sororidad* o *mixidad*, pero advierte que ni las estrategias discursivas, ni las gráficas, ni la utilización de léxico novedoso alcanzan, que se necesita más y entonces acude a intervenir la morfología de la lengua. (Martínez, 2019a, pp. 4-5)

Por ese motivo, se ha tratado de combinar las alternativas ofrecidas por la RAE con otros caracteres que no implican la presencia de un género gramatical:

un primer ensayo de neutralización plantea el uso de la desinencia ‘x’ para significar el género indistinto [...]. Una segunda variante del lenguaje tradicional, análoga a la propuesta anterior, nos presenta la ‘@’ [...] también, como a veces se manifiesta de manera abreviada en ciertos textos con la ayuda de la ‘/’ [...] tanto el uso de la ‘equis’ como de la ‘arroba’ en lugar de la vocal que demarca el género, restringe el lenguaje inclusivo al campo de la lectoescritura. (Marenghi, 2019, p. 5)

En cuanto al uso de la “@” (arroba), la Real Academia Española afirma que “debe tenerse en cuenta que la arroba no es un signo lingüístico y, por ello, su uso en estos casos es inadmisibles desde el punto de vista normativo” (Fundéu RAE, 2011). En última instancia, respecto a la “equis”, la RAE indica que su uso es ajeno a la morfología del español, por lo que no sería aceptable.

Así pues, es la falta de alternativas no binarias en el lenguaje oral lo que provoca la aparición del fonema /e/ y, por consiguiente, del morfema -e; actualmente la alternativa más extendida en el ámbito de la comunicación como opción de lenguaje inclusivo.

2.3.2. El morfema -e como opción de lenguaje inclusivo

Martínez (2019b) plantea, a través de los paradigmas lingüísticos y las oposiciones de exclusión e inclusión, la posibilidad de añadir un tercer género: el incluyente.

Se entiende por oposiciones de exclusión “aquellas en la que una categoría paradigmática excluye a las demás” y las de inclusión,

aquellas en las que una categoría paradigmática comparte su espacio con otra. Se trata de categorías que comparten dos señales y, en consecuencia, el código le ofrece al hablante dos posibilidades de representación, de acuerdo con el mensaje que desea transmitir. (Martínez, 2019b, p. 8)

Esta autora afirma que estando el paradigma de género conformado por A (masculino) y B (femenino), se entiende que este binarismo no satisface las necesidades comunicativas cuando se hace referencia a seres humanos, así ese es “el motivo por el que empieza a ensayarse un subsistema en el que se añade una nueva categoría de género necesaria para señalar el género humano: el género incluyente” (2019b, p. 10). Para ella, esta nueva categoría sostiene “la necesidad de señalar el no binarismo de género humano y sobre todo a que el género humano es una decisión particular y no un rótulo impuesto” (2019b, p. 10). Por ende,

a las categorías masculino y femenino se suma la categoría otro: lo que no es masculino o femenino porque o bien son ambos o bien se trata de una opción diferente. Esa nueva categoría, que se expresa mediante el signo e(s), se presenta, según hemos relevado en el empleo actual, en variación con la categoría masculino. Este tipo de variación intraparadigmática se corresponde con lo que se ha llamado oposición de inclusión. (Martínez, 2019b, p. 10)

El sistema de oposiciones de inclusión permite “que el nuevo morfema cuyo significado es *otros* se expresa donde se considera necesario, cuando el hablante lo necesita”. Por consiguiente, “la *o* incluyente quedaría relegada a la señalización de referentes que, o bien cuando no tienen que ver con el género humano o bien cuando el hablante no siente la necesidad de remitir, explícitamente, a la diversidad de géneros” (Martínez, 2019b, p. 11).

No obstante, este no es el único argumento que facilitaría el asentamiento de un lenguaje inclusivo a través del morfema *e*, dado que “el uso de la ‘e’ es una posibilidad, tangible, concreta, hoy mismo, real, dentro del sistema de la lengua y sus lógicas de funcionamiento” (Arbusti, 2019, pp. 10-11). Algunos datos históricos así lo constatan:

Para María Ángeles Calero Fernández, el género gramatical en español es una simplificación de lo que fue la categoría de género en latín, que contaba con tres géneros [...]. Si entendemos que el género gramatical es un producto histórico, entonces no queda más opción que aceptar que es susceptible de transformación. (Arbusti, 2019, p. 10)

Cuando el latín pasó de tres géneros a dos de ellos, como indica Martínez (2019b, p. 8), la dualidad de género (y la influencia patriarcal) se incorporó gradualmente en la recién formada lengua, manifestándose tanto en la expresión verbal (el uso) como en la estructura gramatical (el sistema). Pero si tenemos en cuenta que las gramáticas de las lenguas son productos humanos, es lógico pensar que están impregnadas de ideologías. De esta forma, cuando el sistema no es capaz de satisfacer nuestras necesidades comunicativas, los hablantes exploramos alternativas innovadoras que hacen evolucionar la lengua.

Asimismo,

el caso de ‘sirvienta’, tantas veces mencionado en las discusiones sobre lenguaje inclusivo, es muy ilustrativo. Las terminaciones en -enta no estaban “permitidas” por las posiciones prescriptivas, pero el uso se impuso y se “aceptó” ‘sirvienta’ [...]. Hoy, casi está en desuso más por incorrección política que gramatical. (Arbusti, 2019, p. 11)

Del mismo modo, “en el español primero hubo presidentes y luego llegaron las presidentas [...] y también cambiaron las formas de tuteo/voseo dentro de las relaciones de parentesco” (Arbusti, 2019, p. 12). Y “el prefijo *re* con significado superlativo (relindo, recansado) que nació en la franja adolescente también logró posicionarse” (Martínez, 2019b, p. 15). Permaneciendo en esta línea, otros ejemplos que sostienen la idea de esta naturaleza de cambio son “el empleo transitivo de formas verbales consideradas por la gramática como intransitivas: *lo desaparecieron*, *lo suicidaron*, *lo fueron* constituyen cambios que se instalaron en las últimas décadas y hoy resultan de empleo habitual” (Martínez, 2019a, p. 3) o “el uso del acusativo *lo* en vez del dativo *le* en expresiones como *hasta al cura de la iglesia lo robaron* también

acusa un cambio lingüístico novedoso” (Martínez, 2019a, p. 3). Este último caso supone un “[...] testigo de la relevancia del género y de su relación con el sexo [...]. Porque [...] implicó la pérdida de la categorización de caso y la recategorización de la sustancia semántica en valores de género/sexo [...]” (Martínez, 2019b, p. 13).

En definitiva,

el lenguaje no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico [...]. Pero el cambio lingüístico ha existido siempre, porque siempre las sociedades plantean nuevas necesidades comunicativas y buscan soluciones a través de la manipulación de los elementos lingüísticos con los que cuenta. (Martínez, 2019b, pp. 14-15)

En última instancia, la reflexión sobre la evolución del lenguaje nos invita a considerar la necesidad apremiante de transformar nuestras estructuras lingüísticas para reflejar la diversidad de identidades de género. A pesar de los esfuerzos discursivos, gráficos y léxicos, la limitación persiste en un sistema que ofrece solo dos géneros gramaticales. La propuesta del morfema *-e* surge como una opción tangible y concreta en el ámbito de la comunicación, respaldada por la noción de género incluyente. Los datos históricos y los ejemplos de cambios lingüísticos anteriores subrayan que el lenguaje es un fenómeno dinámico, influenciado por las necesidades cambiantes de la sociedad. En este contexto, el desafío actual es abrazar alternativas inclusivas que promuevan la equidad de género y reflejen la riqueza de la diversidad humana.

3. Diseño del estudio

Este estudio se basa en la aplicación de una encuesta difundida a través de diversas redes sociales tales como Twitter, WhatsApp e Instagram y que ha sido respondida por 239 personas de forma anónima, de las cuales 151 respuestas corresponden al género femenino, 43 al género masculino y 39 a personas no binarias (otras 6 personas se incluyen en la categoría *otros y prefiero no decirlo*)⁴.

El objetivo de esta encuesta es rastrear cómo se comunica el colectivo no binario para poder descubrir cómo se está comportando en español. De igual modo, se busca analizar si las propuestas ofrecidas por las instituciones lingüísticas son suficientes para responder ante la necesidad de un lenguaje que les ampare. Así, el público objetivo del estudio, y teniendo en cuenta los medios de difusión, son jóvenes de entre 18 y 30 años.

⁴ En este estudio se han seguido los requerimientos éticos realizados por el Comité Ético de Investigación en Personas, Sociedad y Medio Ambiente (CEIPSA), de la Universitat Rovira i Virgili, que ha evaluado las cuestiones éticas relacionadas con este trabajo. La recogida del consentimiento de participación y tratamiento de los datos se incluyeron en el formulario de encuesta de modo que era necesario visualizar y aceptar para poder seguir con la encuesta. Para más información: <https://www.urv.cat/es/investigacion/apoyo/etica-investigacion-innovacion/organos-de-etica-de-la-investigacion-y-la-innovacion/>

Esta encuesta se ha configurado a través de un cuestionario de Google y consta de dieciséis preguntas⁵, divididas en tres grandes bloques⁶:

- Bloque 1. Preguntas generales en relación con la edad, el lugar de origen, el género con el que se identifican, qué es lo que entienden por lenguaje inclusivo y sobre si consideran que las redes sociales son un motor para la normalización del lenguaje inclusivo.

Las cuatro primeras preguntas son cerradas; sin embargo, las preguntas 3 y 4 son de opción múltiple, pues la intención es acotar la encuesta en binario/no binario y limitar las respuestas a las alternativas vigentes hasta el momento respecto al lenguaje inclusivo para poder analizar cuál es el alcance que tienen las propuestas de la Academia. Asimismo, se incluye en este primer bloque la pregunta 5 para aquellas personas que hayan escogido el lenguaje no binario como alternativa inclusiva; se trata de una pregunta abierta que busca conocer otros medios, que no sean solo las redes sociales, que puedan promover este tipo de lenguaje en el día a día.

- Bloque 2. Preguntas dirigidas exclusivamente al colectivo no binario sobre el uso del lenguaje inclusivo en su día a día, así como otras dos preguntas sobre las alternativas incluyentes vigentes y el masculino genérico. Las tres son preguntas cerradas, sin embargo, las preguntas 9 y 11 exigen una justificación (preguntas 10 y 12), ya que el objetivo es descubrir la razón por la que este colectivo no se siente amparado por las alternativas normativizadas (el masculino genérico) y la razón por la que las sienten insuficientes.
- Bloque 3. Destinado a los informantes que se identifican como binarios sobre entender (o no) la inquietud del colectivo por hallar un lenguaje que los represente y su predisposición para incluir el lenguaje no binario en su habla diaria siempre que la situación lo requiera. Para aquellos informantes que responden no estar dispuestos a incluir este lenguaje en su habla cotidiana, se les ha preguntado qué otra alternativa se considera apta para referirse al colectivo no binario. Con esto último se busca barajar todas las posibilidades de las que dispone la lengua, así como aquellas que no están normativizadas, para poder configurar un lenguaje con el que todo el mundo se pueda identificar.

⁵ Puede consultarse la encuesta a través del siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/1qexR8mH_hLXQJniLD7ip3tqYeUynqgbwiOqQ6ws0jHo/edit.

⁶ Para el análisis de los resultados, y con la finalidad de presentar los datos de la forma más clara posible, se ha establecido la estructuración de las preguntas de la encuesta en tres bloques, aunque en la encuesta original no se encuentren especificados estos tres bloques de forma explícita.

4. Análisis y discusión de los resultados

En este epígrafe se analizan y discuten los resultados de la encuesta, organizados en los tres bloques en los que se ha dividido la misma. Las respuestas obtenidas fueron 233, un número que permite generalizar los resultados que se van a analizar.

4.1. Bloque 1

Por lo que respecta al primer bloque, aquel en el que se tratan cuestiones como la edad o el género con el que se identifican los informantes, los resultados arrojan el dato significativo de que el rango de edad que predomina es el que va de veinte a veintitrés años, un 49,4 % del total de participantes (un 11,3 % de las personas encuestadas tiene veinte años; un 9,6 % tiene veintiuno; un 19,2 % tiene veintidós y, por último, un 9,3 % tiene veintitrés). Estos datos demuestran que existe un *boom* del lenguaje inclusivo en las redes sociales, y que los jóvenes son los principales consumidores de estos medios y, por ende, los que se encuentran más en contacto con este lenguaje.

Por lo que se refiere al género con el que se identifica cada informante, cabe destacar el número significativo de personas identificadas como no binarias, dato que demuestra la vivencia de esta realidad en las redes:

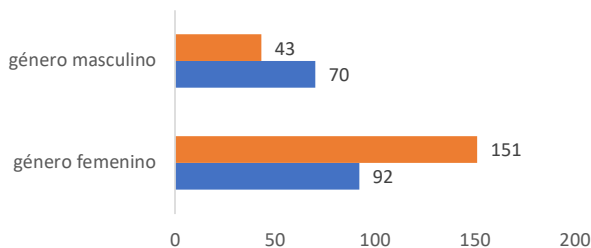


Gráfico 1. Identificación de género de las personas encuestadas.

El gráfico anterior muestra que, de las 239 respuestas obtenidas, el 63,2 % se identifica como género femenino, el 18 % como género masculino y el 16,3 % como personas no binarias. Además, un 2,6 % se clasifica en las categorías “otros” y “prefiero no decirlo”. Este resultado podría estar indicando que el público que se identifica como género femenino es el que mayor presencia tiene en las redes sociales a través de las que se difundió la encuesta o, en su defecto, se trataría de aquellas que tienen una mayor predisposición a responder este tipo de preguntas, frente a aquellos informantes que se identifican como género masculino.

Es igualmente significativo que, del total de informantes, un 36 % respalda el uso de lenguaje no binario con la terminación en *-e*. En este porcentaje cabe pensar que se encuentra el 16,3 % de informantes que se identifican como no binarios, pero

hay que tener en cuenta que se ve significativamente aumentado por el respaldo de otras personas encuestadas identificadas como binarias. En el siguiente gráfico se presentan los datos concretos:

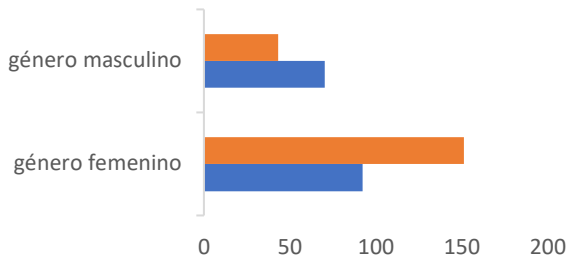


Gráfico 2. Apoyo al uso de *-e* dependiendo de la identificación de género de las personas encuestadas.

En datos absolutos, se observa que 53 informantes que se identifican con el género femenino (del total de 151), 6 que se identifican con el masculino (del total de 43) y 24 como no binarias (del total de 39) respaldarían este uso del morfema *-e*.

4.2. Bloque 2

Si centramos nuestra atención en las preguntas dirigidas exclusivamente al colectivo no binario, descubrimos que, en cuanto a la utilización del lenguaje inclusivo en su día a día, un 69,2 % (27 participantes) sí emplea dicho lenguaje regularmente, mientras que un 30,7 %, no (12 participantes).

Por tanto, el uso de lenguaje inclusivo es mayoritario entre el colectivo. Así, es lógico que casi un 80 % de las personas encuestadas que se identifican como no binarias considere el masculino genérico inválido para representar un neutro y, por tanto, no se sientan incluidas en ese masculino. De la misma manera, consideran insuficientes las alternativas de lenguaje inclusivo vigente un 64,1 % de los participantes, lo que constata la profunda insatisfacción que siente el colectivo no binario con respecto al lenguaje inclusivo en el que no se encuentran representados, y que les empuja a promover el uso del morfema *-e*. No obstante, hay que tener en cuenta que también existen informantes que se sienten cómodos con las propuestas existentes y más generalizadas. En realidad, se puede afirmar que todas las respuestas convergen en tres ideas fundamentales: el uso del masculino genérico en sí mismo no resulta inclusivo para todas las identidades, perpetúa el sexismo lingüístico y solo sería efectivo en conjunto con el lenguaje no binario en *-e*.

Respecto a la primera idea, los participantes sostienen que su utilización favorece al masculino, excluyendo tanto al femenino como a las formas neutras. Esto, a su vez, contribuye a acentuar el llamado sexismo lingüístico, ya que, al emplear el masculino, se interpreta de manera específica en lugar de genérica. Se prefiere una combinación de las opciones vigentes y el lenguaje no binario en *-e*, evitando

los desdoblamientos (considerados poco prácticos y contrarios a la economía del lenguaje), y seleccionando los nombres colectivos o epicenos como la mejor alternativa. Pero, al reconocer que estas opciones no son aplicables en todos los contextos, se aboga por normalizar el uso de la *-e*, pues se deja claro en las respuestas que su uso hace explícita la existencia del colectivo.

Respecto a la promoción de este tipo de lenguaje, las respuestas coinciden de manera unánime: hacer hincapié en su difusión, integrarlo en instituciones oficiales, proporcionar educación sobre su aplicación y aumentar su visibilidad. El colectivo reclama que la Real Academia Española otorgue a este lenguaje un reconocimiento oficial, además de incluirlo en los programas educativos. A este respecto, es fundamental destacar su implementación en instituciones oficiales: el Ministerio de Igualdad, en los últimos años, ha abogado en múltiples ocasiones por la adopción del neutro. De hecho, cabe destacar el *Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España* realizado entre mayo de 2021 y febrero de 2022 para “conocer las necesidades y demandas de las personas no binarias en España” (Igualdad, 2022).

Sobre la difusión, las personas encuestadas abogan por aumentar la visibilidad mediante su uso en televisión, radio, prensa, videojuegos, literatura y series. Aunque ya se percibe una presencia en las series, no se puede afirmar lo mismo en cuanto a los libros, ya que, en la revisión de estilo en el ámbito editorial,

el lenguaje inclusivo, por ahora, no forma parte de las políticas editoriales de las empresas texteras y académicas, ya que no han incorporado ninguno de sus recursos en sus hojas de estilo. De ahí que pueda pensarse que hoy en día el uso del lenguaje no sexista e inclusivo, [...], devenga de una postura individual. (Tosi, 2020, p. 9)

Además, se ha destacado el uso de las redes sociales como un medio para impulsar este tipo de lenguaje, lo que nos conduce a examinar la tercera pregunta abierta planteada en la encuesta.

Según los datos extraídos tras la realización de la encuesta un 97,4 % de personas que pertenecen al colectivo sí considera que las redes sociales sirven de altavoz para el lenguaje inclusivo, pues se da a conocer, se debate sobre ello, se normaliza y se naturaliza.

Asimismo, algunos participantes creen que las redes sociales pueden servir como un terreno de prueba antes de introducir este lenguaje en el día a día. Es importante señalar que consideran que estas plataformas constituyen un entorno seguro donde las personas no binarias pueden explorar el lenguaje, los pronombres y su identidad de género. Además, argumentan que, al ser utilizadas generalmente por la juventud, las redes sociales tienen un alcance más amplio. No obstante, un 2,5 % afirma que el empleo del lenguaje no binario en redes es insuficiente, pues solo supone un paso para la desnaturalización del género.

4.3. Bloque 3

Teniendo en cuenta todo lo previamente mencionado, se les ha planteado a las personas binarias si entienden la inquietud del colectivo no binario por hallar un lenguaje que lo represente. Por lo que respecta a las personas encuestadas que se identifican con el género masculino, casi el 70 % responde afirmativamente, mientras que aquellos que se identifican con el género femenino y responden afirmativamente se eleva hasta el 92,7 %.

En cuanto a si estarían dispuestos a incluir el lenguaje no binario en su día a día, y cuando sea preciso, para dirigirse al colectivo, el 62,7 % de las personas encuestadas de género masculino y el 94 % de los de género femenino, responden afirmativamente. Estos datos revelan una inclinación hacia la búsqueda de un lenguaje inclusivo que no excluya al colectivo no binario. A pesar de los datos obtenidos por Soler Montes⁷ (2022, p. 142), que indica que “El masculino genérico ocupa la posición predominante [...] tanto por su extensión numérica a lo largo del corpus [...] como por su extensión geográfica”. Asimismo, confirman que la elección preferida, no solo para aquellos que se identifican como género no binario, como se ha observado anteriormente, sino también para personas que se identifican con el género femenino y masculino, es el lenguaje no binario en *-e*.

La difusión y el fomento de este lenguaje no binario, según las respuestas de este bloque, debería tener en cuenta el incremento de su uso, su normalización no solo en plataformas digitales, sino también en medios como series y libros; y la educación sobre género e identidad, así como sobre la importancia de un lenguaje neutro.

En relación con las redes sociales como impulsoras de este lenguaje, las respuestas coinciden en lo esencial con las vistas en el bloque 2. Las redes son una alternativa a los medios tradicionales, que raramente abordarán el tema del lenguaje neutro en *-e*. Además, la amplia audiencia de las redes sociales facilita la difusión de información sobre este lenguaje a muchas personas, sirviendo como medio de expresión diverso para las minorías. Se argumenta en las respuestas de este bloque que la expresión personal contribuye a la evolución del lenguaje. También se sostiene que el uso generalizado promueve el cambio y que la flexibilidad de las redes es el fundamento perfecto para ese uso generalizado.

A pesar de esto, el 25,5 % de las personas encuestadas identificadas como género masculino y el 6,6 % de los identificados como género femenino consideran que las redes sociales no cumplen un papel efectivo como impulsoras de este tipo de lenguaje, ya que, frecuentemente, observan que este tipo de lenguaje es representado de manera caricaturesca. En consecuencia, al no tratarse de instituciones públicas normativizadas por las academias de la lengua, los círculos sociales en los que se

⁷ Quizás las diferencias se deban a que el corpus con el que trabaja Soler Montes es escrito y está relacionado con la prensa.

promueve este tipo de lenguaje podrían llegar a convertirse en guetos lingüísticos. Por ello, se considera que la mejor forma de impulsar este lenguaje sería a través de la educación.

Asimismo, es preciso detenerse en el 37,2 % de personas encuestadas que se identifican con el género masculino y el 5,9 % de las que lo hacen con el género femenino que aseguran no tener inquietud para incluir el lenguaje no binario en su habla diaria para dirigirse al colectivo:

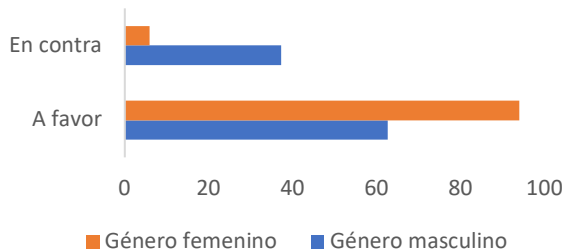


Gráfico 3. Apoyo al uso de lenguaje no binario en el habla diaria para dirigirse al colectivo

Señalan que este nuevo lenguaje conlleva cierta complejidad, sobre todo en su uso oral, lo que implica un esfuerzo consciente que va en contra de la espontaneidad inherente a la comunicación humana. Otras respuestas expresan su conformidad con el uso del masculino genérico y las actuales alternativas inclusivas, sin ver la necesidad de crear ninguna otra alternativa. Sin embargo, es importante destacar que, aunque estas personas tengan preferencia por las opciones inclusivas actuales, muestran cierta predisposición para emplear el masculino genérico o sustantivos colectivos en grupos de personas y reservar el neutro para dirigirse directamente a individuos.

5. Conclusiones

El lenguaje no binario es, hoy en día, un debate abierto, que abarca no solo aspectos lingüísticos, sino, también, dimensiones políticas y sociales. Su proliferación a través de plataformas de redes sociales ha provocado que tanto instituciones lingüísticas como los investigadores de diversos campos tomen posturas al respecto. Los resultados obtenidos de la encuesta proporcionan una visión detallada de las preferencias y actitudes hacia el lenguaje inclusivo, especialmente enfocado en el lenguaje no binario en *-e*, en una muestra significativa de la población. El predominio del rango de edad de veinte a veintitrés años destaca la influencia de las redes sociales y el boom del lenguaje inclusivo entre los jóvenes, respaldando la justificación de la cifra obtenida en este grupo demográfico.

Según los informantes, las alternativas existentes son un buen punto de partida para integrar la inclusión en el lenguaje, aunque consideran que son insuficientes. En consecuencia, destacan la importancia de promover la opción neutra, a pesar de haber sido rechazada en varias ocasiones por la Academia. Sin embargo, es relevante subrayar el peso de las investigaciones realizadas por profesionales del ámbito, quienes argumentan que la lengua, como constructo social que va íntimamente ligada a la cultura, tiene la capacidad de cambiar. La comprensión del lenguaje inclusivo varía entre las personas encuestadas, mostrando una preferencia por las opciones ofrecidas por la Real Academia Española y el lenguaje no binario en *-e*. La relevancia de este último se hace más evidente al enfocarse en el colectivo no binario, donde se observa un uso significativo y una percepción positiva de su aplicabilidad en el día a día. La insuficiencia del masculino genérico como neutro es destacada por la mayoría de los participantes, subrayando la necesidad de opciones más inclusivas. La combinación de las alternativas respaldadas por la RAE y el lenguaje no binario en *-e* emerge como una propuesta viable y aceptada por muchas de las personas encuestadas. Así pues, este estudio refleja que las personas no binarias no se sienten plenamente representadas por el lenguaje actual y buscan activamente promover el lenguaje neutro en *-e*. La aceptación y disposición a incorporar este lenguaje en la vida cotidiana sugiere un cambio gradual en la percepción y aceptación de estas formas de expresión.

Se ha observado que, ante la ausencia de una norma que respalde el lenguaje no binario, las redes sociales han asumido el papel de plataformas que no solo dan visibilidad a este tipo de lenguaje, sino que también facilitan su desarrollo con total libertad. Esto se atribuye principalmente a la falta de respaldo de las instituciones lingüísticas. En relación con esto, las personas encuestadas sugieren que la mejor manera de otorgar credibilidad a este tipo de lenguaje es mediante su normalización, explicación y empleo en todos los ámbitos sociales, políticos, administrativos y educativos. La necesidad de promover el lenguaje neutro en instituciones oficiales, la educación y los medios de comunicación se destaca como una conclusión unánime. La visibilidad y difusión a través de estas plataformas se consideran esenciales para fomentar la aceptación y comprensión del lenguaje inclusivo.

En última instancia, el estudio arroja luz sobre la complejidad y la diversidad de opiniones respecto al lenguaje inclusivo, señalando la importancia de continuar explorando alternativas que satisfagan las necesidades comunicativas de todas las identidades de género.

Referencias bibliográficas

Alvarado Negro, D. (2010). Orientación sexual, identidad y expresión de género en el Sistema Interamericano. *Agenda internacional*, 28, 153-175. <https://doi.org/10.18800/agenda.201001.007>

- Arbusti, M. (2019). Fundamentos del lenguaje inclusivo. *Saga. Revista De Letras*, (11), 373–388. <https://doi.org/10.35305/sa.vi11.88>
- Gil, J. M. (2020). Las paradojas excluyentes del “lenguaje inclusivo”: sobre el uso planificado del morfema flexivo -e. *Revista Española de Lingüística*, 50, 65-84. <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.1.3>
- Larrambere Bogino, M. y Fernández-Rasines, P. (2017). Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica. *La Ventana*, 45, 158-185. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5375>
- Marenghi, C. (2019). A propósito del lenguaje inclusivo. *Tábano*, 15, 96-108.
- Martínez, A. (2019a). *El lenguaje inclusivo. La mirada de una lingüista*. 1er Congreso de Lenguaje Inclusivo, 11 y 12 de abril de 2019, La Plata, Buenos Aires, Argentina. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11015/ev.11015.pdf
- Martínez, A. (2019b). La cultura como motivadora de sintaxis. *Cuadernos de ALFAL*, 11, 186-198.
- Ministerio de Igualdad. (14 de julio de 2022). *Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España*. Recuperado de <https://www.igualdad.gob.es/comunicacion/sala-de-prensa/igualdad-presenta-estudio-necesidades-no-binarias/>
- Papadopoulos, B. (2022). Una breve historia del español no binario. *DEP*, 48, 42-50
- Real Academia Española. (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Real Academia Española. (2023) *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.) *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea]. <https://www.rae.es/dpd/g%C3%A9nero>, 2.ª edición (versión provisional). [Consulta: 15/09/2025].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2024). «Glosario de términos gramaticales», [versión 1.0 en línea]. <https://www.rae.es/gtg/masculino-genérico> [2024-01-29].
- Scotto, C. y Pérez, D.I. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis filosófico*, 40, 5-39. <https://doi.org/10.36446/af.2020.318>

- Soler Montes, C. (2022). Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico: Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito. R. Martínez Carrasco, & I. Villanueva Jordán (Eds.), *Representaciones críticas en el sistema sexo/género: Entre lo transnacional y lo local* (pp. 131-154). (Educación para la igualdad de género). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Tosi, C. (2020). ¿Hojas de estilo para el lenguaje inclusivo? Un análisis acerca de las prácticas de corrección de estilo en el ámbito editorial. *Enseñanza El género y la Facultad de Filosofía y Letras: los devenires de la inclusión*, 9, 69-179
- Vergara Soto, G. (2020). *Género gramatical, sexo y género social*. https://josefaruiztagle.cl/wp-content/uploads/2020/09/Genero_gramatical_sexoygenero_social-11.pdf
- Zabalza Iturri, I. (2021). *Aproximación a las vivencias de género no binarias*. [Tesis de grado, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/40923>

«El español ya es una lengua inclusiva»: aplicación del modelo de Swiggers para el análisis del debate sobre el lenguaje inclusivo en Twitter

 Laura Melero Carnero

melerocarnerolaura@gmail.com

Universidad de Alicante

Resumen: El objetivo principal de nuestro trabajo es analizar las ideologías lingüísticas que difunden la comunidad de Twitter (ahora X) en los debates sobre el lenguaje inclusivo. Para llevarlo a cabo, por un lado, se hace una revisión teórica del concepto de ideologías lingüísticas, su caracterización y su aplicación en el estudio de las actitudes hacia el lenguaje inclusivo; y, por otro, se analiza cualitativamente los tuits relacionados mediante la aplicación del modelo de clasificación de ideologías lingüísticas propuesto por Swiggers (2019). Además, se propone una serie de preguntas que buscan responder sobre los tipos de ideologías que predominan en el debate sobre el lenguaje inclusivo, los argumentos para justificar el rechazo a estas prácticas lingüísticas, las alternativas a los morfemas inclusivos emergentes, y la importancia que tiene la Real Academia Española en este debate.

Palabras clave: Prácticas lingüísticas; ideologías lingüísticas; Twitter; español; debate.

1. Introducción

Como ya indicó Guerrero Salazar (2020, p. 203), el lenguaje inclusivo surge debido al androcentrismo que se da en las lenguas, “no solo en la manera de nombrar, sino también en lo nombrado, en lo que queda oculto o excluido y, por tanto, discriminado”. Aunque el lenguaje inclusivo empezó a ser nombrado en la década de los 70 en Estados Unidos, en España esta cuestión se comenzó a tratar a partir de los 80, con la publicación de “normativas internacionales y nacionales” sobre el uso del lenguaje no sexista en las instituciones y, como consecuencia de estas, el debate mediático que se ha generado hasta la fecha (Guerrero Salazar, 2019, citado en Guerrero Salazar, 2020, p. 204). Respecto al debate que ha generado esta

cuestión, Bolívar (2019, p. 356) señala que su discusión ha adquirido un hueco en los medios de comunicación y en las redes sociales, donde las universidades, las empresas y organizaciones o comunidades, y también los grupos feministas y antifeministas exponen problemas como las desigualdades, la discriminación, la exclusión de ciertos grupos, el control del poder por parte de unos pocos, las fallas en los gobiernos democráticos existentes, las injusticias y la lucha por los derechos políticos y humanos. No obstante, Bolívar (2019, p. 357) sostiene que, cuando se habla del lenguaje inclusivo, se suele describir como un espectáculo que cuenta con dos posiciones divididas: la RAE y las personas que defienden el lenguaje inclusivo. De hecho, un problema que se menciona en el debate es el de quienes realizan las guías, puesto que no son expertos en lingüística o análisis del discurso, por lo que lleva a que se generen confusiones y perjudiquen a los hablantes (Bolívar, 2019, p. 365).

En el caso de España, muchos debates que se han generado en torno al lenguaje inclusivo han sido a raíz de discursos políticos, donde se ha utilizado el morfema inclusivo *-e* o se han feminizado algunos términos. Según Cabello (2022, p. 58), desde la aparición del debate sobre este lenguaje, ha habido algunos acontecimientos que se han convertido en principales noticias relacionadas con el sexismo lingüístico, como ha sido el *jóvenas* de Carmen Romero en 1997; la consulta de los legisladores sobre incluir *diputados y diputadas* en el Estatuto de la Comunidad Autónoma Andaluza en 2004, que llevó a varias protestas por el rechazo de la RAE a dicha forma inclusiva; el uso de *miembras* de la entonces ministra de Igualdad, Bibiana Aído, en 2008; la publicación del informe *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer* (2012) de Ignacio Bosque; el uso de *portavoza* de la exministra de Igualdad, Irene Montero, en 2018; y la petición de la ex-vicepresidenta del Gobierno, Carmen Calvo, que hizo a la RAE de modificar la redacción de la Constitución española a un lenguaje inclusivo en 2018, que conllevó a un rechazo por parte de la Academia en un informe que publicó en enero de 2020.

Por lo tanto, en el contexto de las redes sociales, el objetivo principal de esta investigación es analizar las ideologías lingüísticas que difunden la comunidad de Twitter (ahora X) en los debates sobre el lenguaje inclusivo. En el ámbito de la lingüística hispánica, a pesar de haber estudios que se centran en la prensa (Fontanille, 2021; Llamas Saíz, 2015; Pano Alamán, 2022; Melero, 2022; Cabello Pino, 2022; Viera, 2022; Martínez Linares, 2020; Guerrero Salazar, 2020; Bolívar 2019; Ocampo, 2022; Jiménez-Yáñez y Mancinas, 2021), siguen escaseando estudios que prestan atención a las actitudes de los miembros de redes sociales sobre el uso del lenguaje inclusivo (Funes y Romero, 2022; Melero, 2022; González Pérez, 2019; Niklinson, 2020; Galarza, 2018). Por tanto, este trabajo pretende ser una aportación más al estudio de las ideologías lingüísticas en torno al lenguaje inclusivo en las redes sociales. Para llevar a cabo esta investigación, se ha formado un corpus con tuits donde la comunidad de X expresa sus actitudes e ideologías hacia el lenguaje inclusivo. Además, contamos con una metodología cualitativa, ya que, utilizando la

tipología de ideologías que estableció Swiggers (2019), se pretende comprobar qué tipo de ideologías lingüísticas son más recurrentes cuando los hablantes debaten sobre las modificaciones lingüísticas del lenguaje inclusivo en el español. A continuación, se proponen una serie de preguntas de investigación que responderemos a lo largo de este capítulo:

1. Según la clasificación de Swiggers, ¿qué tipo de ideología predomina en nuestro corpus?
2. ¿Qué argumentos emplea con frecuencia la comunidad de X para defender el español del lenguaje inclusivo?
3. ¿Qué alternativas proponen los miembros de X para evitar el uso de morfemas como *-e*, *-x*, *-** o *-@*?
4. ¿Cuál es el grado de importancia que tienen los discursos de la RAE en la difusión de las ideologías hacia el lenguaje inclusivo?

2. Bases teóricas

2.1. Definición de ideologías lingüísticas

Según Del Valle (2007, pp. 19-20), las ideologías lingüísticas se definen como “sistemas de ideas que integran nociones generales del lenguaje, el habla o la comunicación con visiones y acciones concretas que afectan la identidad lingüística de una determinada comunidad”. Estas, según Kroskrity (2010, pp. 195-200), presentan cuatro características principales: la primera es que las ideologías del lenguaje “representan la percepción del lenguaje y el discurso que se construye en interés de un grupo social o cultural específico”. La segunda es que las ideologías lingüísticas son “múltiples debido a la pluralidad de divisiones sociales significativas (clase, género, clan, élites, generaciones, etc.)”. La tercera es que los miembros de un grupo social “pueden mostrar diversos grados de conocimiento de las ideologías del idioma local”. Y, por último, la cuarta es que “las ideologías lingüísticas de los miembros median entre las estructuras sociales y las formas de hablar”.

Irvine y Gal (2000) identifican tres procesos semióticos por los cuales los hablantes construyen representaciones ideológicas de las diferentes lingüísticas: a) *iconización*, que implica “una transformación de la relación de signos entre los rasgos (o variedades) lingüísticos y las imágenes sociales con las que se vinculan”; b) *recursividad fractal*, que implica “la proyección de una oposición, destacada en algún nivel de relación, en algún otro nivel”; y c) el *borrado*, que consiste en “el proceso en el que la ideología, al simplificar el campo sociolingüístico, vuelve invisibles a algunas personas o actividades (o fenómenos sociolingüísticos)” (pp. 37-38). Milroy (2001) habla sobre el proceso de estandarización en las ideologías lingüísticas, proceso que promueve la “invariancia o uniformidad en la estructura del lenguaje” (p. 531). La definición definitiva que propone Milroy

(2001) sobre este proceso es “la imposición de uniformidad sobre una clase de objetos” (p. 531). Un efecto importante en este proceso es el “desarrollo de la conciencia entre los hablantes de una forma de lenguaje ‘correcta’ o canónica” (Milroy, 2001, p. 535). Esta creencia sobre lo correcto que toman cada vez más los hablantes se hace visible cuando hay “dos o más variantes de alguna palabra o construcción” y, por lo tanto, solo una es la correcta (Milroy, 2001, p. 535). Por lo tanto, “la forma estándar se convierte en la forma legítima, y otras formas se vuelven, en la mente popular, ilegítimas” (p. 547).

En los estudios de lingüística hispánica, Arnoux y Del Valle (2010) también aportaron sus contribuciones sobre las ideologías lingüísticas. Ambos autores advierten de los peligros del uso del concepto “ideología”, porque, por un lado, suele utilizarse para hablar de una “conciencia falsa o incluso como distorsión interesada de la realidad”, pero también como “doctrina adoptada por una institución o movimiento social y vinculada a planes concretos de acción política” (p. 4). Un elemento clave que introducen los autores es el de “ideologemas”, y algunos de ellos dentro de la glotopolítica son los siguientes:

- una nación se define por la posesión de una lengua y debe tener su propio Estado,
- las representaciones ideológicas del lenguaje,
- las sociedades tecnológicamente avanzadas poseen lenguas superiores,
- la defensa de las lenguas minoritarias es siempre progresiva,
- las lenguas son libres e iguales en derechos,
- todas las lenguas, como las especies, tienen derecho a la vida y deben ser protegidas y
- la diversidad lingüística es una riqueza que debe ser defendida. (Arnoux y Del valle, 2010, pp. 12-13)

Del Valle y Meirinho (2016, p. 629) introducen una nueva conceptualización de ideologías lingüísticas, que es la de “espacios discursivos”, puesto que estas se tematizan en múltiples espacios discursivos: a) en la praxis lingüística (cuando se adoptan ciertos patrones para utilizar un habla cuidada); b) en la reproducción de formas relacionadas con determinadas identidades sociales (cómicos o anuncios que imitan estereotipos sociolingüísticos); c) en las discusiones que se hacen en público acerca de la corrección del lenguaje (carta a un director donde el lector se queja de los usos de los periodistas); d) en textos que definen objetos lingüísticos (manuales de gramática, diccionarios); y e) en textos donde se regula jurídica y políticamente la distribución social de las lenguas (leyes que establecen oficialidad o cooficialidad de las lenguas habladas en un país).

2.2. Actitudes e ideologías en los medios de comunicación

Las actitudes y las ideologías hacia el lenguaje inclusivo han sido estudiadas principalmente en tres ámbitos: en la enseñanza, especialmente la universitaria, en la prensa y en las redes sociales. Por lo que se refiere al ámbito de los medios de comunicación, numerosas investigaciones han ido surgiendo en los últimos años para estudiar la repercusión mediática que ha generado el lenguaje inclusivo y las actitudes de la prensa hispana frente a dicho lenguaje. Muchos de estos estudios han aparecido debido a determinados acontecimientos, como la publicación del Informe Bosque (2012) o la petición de la exvicepresidenta del Gobierno, Carmen Calvo, de reformar la Constitución española en un lenguaje no sexista (2018) (Llamas Saíz, 2015; Guerrero Salazar, 2020; Guerrero Salazar, 2022).

Llamas Saíz (2015, p. 197), sobre la publicación del Informe Bosque, afirma que existen opiniones divididas: por un lado, estaban aquellas personas que califican la lengua española de machista y, por otro lado, estaban quienes creen que determinados adjetivos “no tienen fundamento desde el punto de vista lingüístico”. Este debate, según la autora, se ha abordado desde tres perspectivas: la gramatical, la pragmático-discursiva y la social y sociológica (Llamas Saíz, 2015, p. 199). Además, añade que la prensa suele presentar dos posturas sobre este tema: la postura que defiende la RAE en el Informe y la postura que defienden las guías del lenguaje no sexista (Llamas Saíz, 2015, p. 203). El tema del que se suele discutir sobre el masculino genérico en el español suele estar relacionado con el concepto “inclusión de la mujer en el discurso” (Llamas Saíz, 2015, p. 206). El adjetivo *sexista* se aplica, por un lado, a la lengua, y, por otro lado, a los hablantes (p. 210).

Guerrero Salazar (2020, pp. 217-18) sostiene que la mayor parte de los argumentos que exponen los medios de comunicación son más ideológicos que lingüísticos y que se centran en cuestiones como las guías, algunas feminizaciones de palabras que son polémicas o el uso de los morfemas *-@*, *-x* o *-e*. Mientras que, por otra parte, quienes defienden el lenguaje inclusivo lo hacen porque la lengua ha sido un elemento discriminador para la mujer y que utilizar un lenguaje no sexista supone una mayor visibilización de la mujer (Guerrero Salazar, 2020, p. 218). En otro trabajo relacionado con el informe de la RAE sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución española (2020), Guerrero Salazar (2022, p. 15) señala que, cuando se habla de lenguaje inclusivo, la Real Academia Española y la instrumentalización política del informe son las ideas que reciben mayor protagonismo tanto en los periódicos conservadores como en los periódicos de izquierdas, y se menciona en todo momento la postura contraria de los académicos y otras descalificaciones hacia el informe. Sin embargo, la autora detectó que ningún titular menciona las voces de feministas o lingüistas expertas en lenguaje inclusivo (Guerrero Salazar, 2022, p. 15).

Por su parte, Melero (2022, pp. 639-40), en su estudio sobre las actitudes de la prensa francesa y las redes sociales hacia el lenguaje inclusivo, resalta que, para los contrarios al lenguaje inclusivo, este no es más que una moda, que provoca la risa en

los hablantes, que genera sexismo y que lo utilizan aquellas personas que odian el francés; pero hay otro sector que considera que hay lenguas que presentan avances en cuanto a la inclusión de las mujeres o que este lenguaje contribuye a la visibilización de las mujeres. Orts (2022, p. 189), sobre el debate mediático del lenguaje inclusivo en las columnas de opinión españolas, identificó tres aspectos sobre las actitudes de los columnistas: 1) que existe “cierta confusión y desconocimiento” sobre el lenguaje inclusivo; 2) que el discurso que difunde la RAE sobre este lenguaje se considera como una “verdad universal” y que si los medios de comunicación apoyan dicha verdad, “la discusión está más que perdida”; y 3) “que los cambios generan temor y rechazo, que posiblemente se deba a la creencia de que se trata más de una imposición”. Pano Alamán (2022, p. 41) sostiene que, a la hora de rechazar el uso del lenguaje inclusivo, los argumentos más comunes y de carácter lingüístico son explicaciones sobre la norma gramatical; el valor del masculino genérico, el carácter repetitivo de los desdoblamientos; el carácter ambiguo de algunas duplicaciones; el distinto significado de los sustantivos masculinos genéricos, y la confusión que tienen los columnistas cuando hablan de sexo y género. Además, añade que es muy común el léxico valorativo negativo o los ataques *ad hominem* hacia el feminismo y a determinadas instituciones (Pano Alamán, 2022, p. 41). Cabello (2022, p. 67) observó que el grupo ideológico que defiende el uso del lenguaje inclusivo posee una actitud dividida en cuanto a los morfemas de género emergentes, puesto que, por un lado, están aquellas personas que los han apoyado, otras los consideran inservibles “para solucionar el problema secular de la invisibilidad de las mujeres en el discurso”. En el caso de la prensa uruguaya, Viera (2022, pp. 200-204) detectó tres grandes ejes en la formación de la opinión pública sobre el lenguaje inclusivo: el primero tiene que ver con el valor de la lengua estándar y el rol de la institución en su producción; el segundo eje hace referencia a “las instituciones normativas como autoridad máxima de la lengua”; y el tercer eje es el de la consideración del lenguaje inclusivo como un problema, por su “poca practicidad” y su “baja potencia transformadora de la realidad”. Por último, Martínez Linares (2020, p. 122), en su estudio sobre los predicados verbales para valorar el lenguaje inclusivo, observó que la mayor parte de dichos predicados eran valoraciones negativas hacia los dobles y otras propuestas, que destacan la “imposición artificial” de un lenguaje que atenta contra el “funcionamiento natural de la lengua” y que “complican innecesariamente las construcciones, conducen a errores gramaticales y malas interpretaciones” y también “pueden deteriorar el sistema gramatical”.

2.3. Actitudes e ideologías en las redes sociales

No obstante, el debate que ha generado la prensa escrita también ha estado reflejado en las redes sociales (pero en menor medida, a diferencia de los dos ámbitos previamente revisados), especialmente en X (anteriormente Twitter) y en Facebook, cuyos miembros basan sus argumentos en los discursos de la RAE y de otros lingüistas expertos que ya han tratado dicha cuestión. Como ya sugirió Melero (2022, p. 629), tanto la prensa como las redes sociales expresan diferentes opiniones

con respecto a su uso. De hecho, en cuanto a las redes sociales, la autora sostiene que, en Twitter, los argumentos a favor más comunes son que existen lenguas que aceptan mejor el lenguaje inclusivo, que el francés es una lengua sexista y que la Academia Francesa también es sexista; mientras que los argumentos en contra son que el lenguaje inclusivo empobrece la lengua, “que lo utilizan aquellas personas que odian el francés” o que excluye a personas con discapacidad (Melero, 2022, p. 639).

Para Funes y Romero (2022, p. 90), los miembros de las redes sociales consideran el lenguaje inclusivo como un fenómeno de variación estigmatizada, puesto que se trata de una alternativa impulsada por una parte de la sociedad y motivada por necesidades comunicativas, pero ha sido rechazada por otros sectores “a través de estrategias como la reducción a un juego fónico [...] o la tergiversación del significado de la palabra ‘inclusivo’”. Por lo tanto, al existir una estigmatización del lenguaje inclusivo, “no es posible una conciliación, ya que se trata de usos condenados, considerados incorrectos, aún no aceptados por la comunidad entera” (Funes y Romero, 2022, p. 90). De hecho, la propia RAE, en su cuenta de Twitter (@RAEInforma) se ha pronunciado en numerosas ocasiones acerca de cuestiones relacionadas con el lenguaje inclusivo, como ya analizó Niklison (2020). En su estudio, dio cuenta de que la RAE, aunque “construye un ethos de autoridad científica”, en realidad, se ha visto que solo “busca imponer su lectura sobre los fenómenos del género gramatical por el mero hecho de ser la RAE” (Niklison, 2020, p. 29). Además, la autora añade que, mientras que el “rol normativo y prescriptivista” de la RAE se ha convertido en objeto de críticas, a su vez ha surgido un movimiento que cada vez está cogiendo más fuerza, que demanda que la lengua “no es propiedad de unos pocos catedráticos de Madrid, sino de quienes la hablan” (Niklison, 2020, p. 30).

A pesar de las resistencias de la RAE y de otros hablantes sobre el lenguaje inclusivo, ha habido otros miembros de redes sociales que han utilizado algunas estrategias discursivas que han funcionado como resistencia a las críticas de los contrarios (González Pérez, 2019). En su estudio, concluyó con tres aspectos sobre el uso de los memes sobre el lenguaje inclusivo: el primero es que los memes “cuestionan esta autoridad/legalidad/legitimidad de la RAE”, ya que, para ellos, los diccionarios solo muestran cómo se deben utilizar determinadas palabras en el español. El segundo aspecto es que los memes cuestionan algunos términos como *pelotudos*, puesto que algunos hablantes consideran que el lenguaje inclusivo provoca malestar. Y el tercer aspecto es que estos memes buscan hacer legítimo el lenguaje inclusivo y, de esa manera, enfrentarse a las propuestas de la RAE (González Pérez, 2019, p. 71)

3. Corpus y metodología

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se ha formado un corpus con una muestra de 465 tuits dedicados al lenguaje inclusivo y a las valoraciones que la comunidad de X hace sobre este. En cuanto a la delimitación de búsqueda, hemos seleccionado aquellos tuits que han sido publicados desde 2020 hasta la actualidad.

El motivo por el cual hemos comenzado a partir de 2020 se debe a que, a principios de ese año, la RAE publicó un informe que respondía a la petición que hizo en 2018 la exvicepresidenta del Gobierno, Carmen Calvo, de modificar la redacción de la Constitución española a un lenguaje inclusivo. A raíz de ello, tanto los medios de comunicación como las redes sociales retomaron un debate sobre la incorporación del lenguaje inclusivo en el español. Sin embargo, debido al gran volumen de tuits que hay a partir de 2020, se ha escogido una muestra pequeña, pero representativa, que nos permite evidenciar las diferentes ideologías presentes en las valoraciones sobre el lenguaje inclusivo. Por otra parte, dado que no se pueden recuperar tuits antiguos con una búsqueda simple, hemos recurrido al apartado de *Búsqueda avanzada* y hemos establecido estos parámetros: en primer lugar, se ha escrito *lenguaje inclusivo* en el apartado *Todas estas palabras*, mediante el cual Twitter nos muestra tuits que contenga ese término. En segundo lugar, en cuanto a las fechas de publicación de tuits, hemos escrito cuatro fechas delimitantes: desde el 01/01/2020 hasta el 31/12/2020; desde el 01/01/2021 hasta el 31/12/2021; desde el 01/01/2022 hasta el 31/12/2022; y desde el 01/01/2023 hasta el 31/07/2023. La razón por la cual se ha empleado dicha delimitación se debe a que, si se escribe desde el 01/01/2020 hasta el 31/07/2023, Twitter solo nos muestra los tuits de finales de julio, dejando de lado los que se han publicado entre 2020 y 2022 y los de los primeros meses de 2023. Tras aplicar estos parámetros con la búsqueda de tuits, en el Gráfico 1 se muestran los resultados obtenidos:

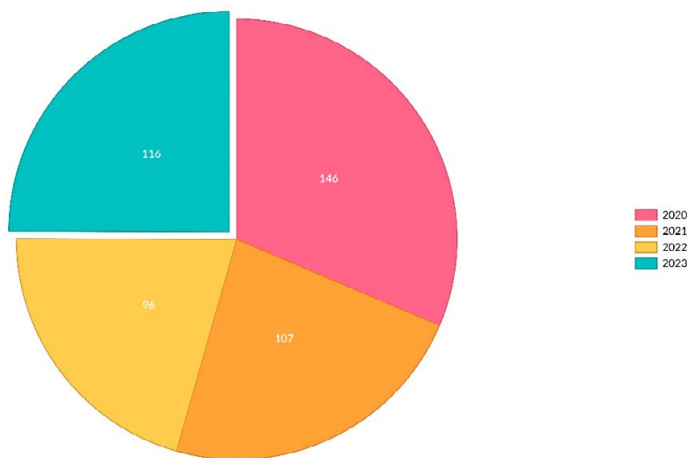


Gráfico 1. Número de tuits recopilados entre 2020 y 2023.

Como se puede apreciar, el número de tuits que se han seleccionado es mucho mayor en 2020 y mucho menor en 2022. El motivo por el cual hay más tuits en 2020 se debe a que, como ya avanzamos en el párrafo anterior, en ese año se publicó el informe de la RAE con la respuesta de la petición de Carmen Calvo de reformar la Constitución

española para hacerla más inclusiva, y que provocó una división de opiniones en los medios de comunicación y en las redes sociales entre quienes defendían la propuesta de Calvo y quienes defendían la postura de la Academia. Por otra parte, en 2023, aunque el número de tuits recopilados aumenta con respecto a 2021 y 2022, solo se debió a la celebración de las elecciones municipales y autonómicas el 28 de mayo, y las elecciones generales el 23 de julio, pero no hubo una situación relacionada con el lenguaje inclusivo que hiciera a los hablantes retomar el debate sobre su uso en el español. No obstante, cabe destacar en nuestro corpus que hay algunos tuits que hablan del lenguaje inclusivo en el español de Latinoamérica, donde la comunidad de X evalúa su uso, debido a acontecimientos que se han dado en la escuela, en la Administración o en la política de algunos países hispanoamericanos como Argentina.

Para el análisis cualitativo, como ya indicamos en la Introducción, empleamos la tipología de ideologías lingüísticas que propuso Swiggers (2019) en su trabajo y, de esta manera, podremos constatar el tipo de ideología más común que se emplea cuando la comunidad de Twitter muestra sus actitudes hacia el lenguaje inclusivo. Este autor mencionó siete tipos de ideologías y sus definiciones, que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Clasificación de los tipos de ideologías lingüísticas. (De elaboración propia a partir de Swiggers, 2019, pp. 16-22).

Ideología de la lengua territorial o regional	La lengua está “vinculada de manera intrínseca con su territorio original”.
Ideología lingüístico-cultural europea, de índole religiosa	Defiende la superioridad de una lengua. Se encuentra en las obras de los “lingüistas misioneros”.
Ideología de la lengua de índole social	Discute acerca de los buenos usos de una lengua
Ideología de la lengua ‘nativista’, en clave xenófoba y defensiva	Referida a la lengua de un territorio que está “amenazada” por una lengua intrusa.
Ideología de la lengua ‘nativista’	Alaba la lengua materna y resalta sus cualidades.
Ideología de la lengua como instrumento sociopolítico	Vinculada a acontecimientos políticos.
Ideología de la lengua político-religiosa, a nivel transnacional	Alaba y defiende la lengua en un contexto de enfrentamiento político y/o religioso.

4. Resultados

En primer lugar, una de las ideologías lingüísticas recurrentes es la de índole social, con la que, según Swiggers (2019), se debate acerca de los buenos usos de la lengua y sobre cuál es el mejor modelo de lengua. En nuestro análisis, cuando se debate sobre el uso del lenguaje inclusivo, los tuits emitidos en X mencionan los usos correctos que deben emplearse en el español, ya que cuenta con sus propias reglas. En el ejemplo (1), uno de los miembros no solo incide en las reglas predeterminadas del español, sino que, además, advierte a su audiencia sobre la confusión que genera los términos *sexo* y *género*. En este comentario, se insiste en que el término “inclusión” no existe, puesto que es un término creado por la “ideología de género”, y que el término correcto es “sexo” porque designa a hombres y mujeres. En el caso de (2), además de las reglas del español, un recurso muy frecuente es el de afirmar que esta lengua ya cuenta con mecanismos inclusivos, con lo que se resalta la falta de necesidad de crear nuevos morfemas. De hecho, se observa que en el comentario se enumeran sustantivos y adjetivos neutros que se pueden emplear si no se quiere usar el masculino genérico. En (3), en otro tuit se afirma que hay palabras como *líder*, *periodista* o *docente* que no necesitan una terminación en *-a* para formar el femenino. El ejemplo (4) representa uno de los múltiples tuits de nuestro corpus donde se menciona a la Real Academia Española como figura de autoridad que puede decidir qué usos del español son considerados incorrectos. Es más, esta institución aparece como refuerzo a los argumentos que se emiten en contra del lenguaje inclusivo. No obstante, en el ejemplo (5), un argumento muy recurrente en este debate es el de prestar más atención a lenguajes que sí son inclusivos, como son el braille o el lenguaje de signos, y, de esta manera, se resta importancia a la inclusión de mujeres y personas no binarias:

- (1) El idioma español tiene sus reglas, debemos respetar. Si respetamos, nuestro idioma español, se fortalece y se respeta nuestro Idioma en todo el mundo. El IDIOMA ESPAÑOL, habla de SEXOS (hombre y mujer) no habla de GENERO (sic) (esta palabra es la traducción de GENDER, ingles (sic)). A hablar de GENERO (sic), SE HABLA DE IDEOLOGIA (sic) DE GENERO (sic), que promociona EL SOCIALISMO DEL SIGLO XXI. (COMUNISMO). La Real Academia de la Lengua Española, no habla de Genero (sic), habla de SEXOS. Mucho cuidado cuando hablan de INCLUSIÓN, es un mentira, estan (sic) hablando de GENERO (sic). Esta palabra no existe en el Idioma español. (10/11/2020)
- (2) ¡Es una reverenda estupidez! El español es inclusivo sin ningún tipo de neologismo barato, si te incomoda decir: “los adultos son:” puedes decir “las personas son:”. Si te incomoda decir “son listos” puedes decir “son inteligentes”. Existen decenas de adjetivos y sustantivos que son inclusivos en el español. (08/08/2020)

(3) “¿LIDERESAS?!”

Líder no tiene género (¿no es justamente ése el objetivo del lenguaje inclusivo?) al igual que periodista, lingüista o docente de la lengua española. Contraten representantes (¡otra palabra sin género!) para que corrijan los artículos que publican... ¡qué papelón, en un diario como La Paísa! (01/02/2021)

(4) Nos quieren hacer hablar como estúpidos (sic) que bueno que la RAE rechazo (sic) está (sic) propuesta esto es anti-gramatical aparte dense cuenta que las vocales a y o no tiene sexo definido, tienen que tener en cuenta la entonación de un idioma con estos cambios hablaríamos colo invésiles (sic) (13/10/2020)

(5) Lenguaje inclusivo es el lenguaje de señas, los libros con pictogramas, el sistema braille. Decir chiques, solo incluye a un grupo de estúpidos (12/09/2020)

Como ya señaló Swiggers (2019), la ideología de la lengua nativista, en clave xenófoba y defensiva (segundo recurso frecuente en este análisis), se produce cuando la lengua está amenazada por otra lengua intrusa. En nuestro corpus, los ejemplos etiquetados bajo esta ideología consideran el lenguaje inclusivo como un invasor y lo hacen mediante una serie de ataques verbales, ya sean hacia el propio lenguaje o a quienes lo defienden. En el ejemplo (6), se emplea la palabra “ignotos” para descalificar a quienes defienden este lenguaje, y en el ejemplo (7), un usuario considera que los/as defensores/as de este lenguaje deben leer acerca de lo que significa ser inclusivo y los califica de incultos de manera indirecta:

(6) Lenguaje inclusivo, típico de ignotos personajes que se creen superiores (16/07/2020)

(7) Para los que usan y defienden el lenguaje inclusivo les recomiendo una lectura sobre que es la inclusión y que tiene que abarcar. Y de paso, sigan con algo de cultura y educación que tanto les falta. (10/08/2020)

Además de estas descalificaciones hacia el lenguaje inclusivo y a quienes lo defienden, otros argumentos ideológicos empleados contra este tienen que ver con su carácter innatural, ya que, según los tuits recopilados, se trata de un elemento anómalo que afecta a la estructura y a la pureza del español. De hecho, *aberración* y *aberrante* son sustantivos y adjetivos muy comunes en los ejemplos pertenecientes a esta ideología, como se aprecia en (8):

(8) El lenguaje “inclusivo” es una aberración al idioma, la misma RAE a (sic) dado alternativas de lenguaje inclusivo y no esas aberraciones como el “todxs” que ni pronunciar se puede. (16/07/2020)

Sin embargo, en el corpus se ha identificado un recurso discursivo que abunda con más frecuencia que los anteriormente mencionados, que es el uso del morfema *-e* en tono irónico. Se trata de una estrategia con la que la comunidad de X manifiesta su desacuerdo hacia el lenguaje inclusivo y, de esta manera, buscan ridiculizar a

quienes apoyan su uso. Por un lado, en (9) se emplea la *-e* de forma parcial en algunas palabras, mientras que, por otro lado, en (10) se cambian todas las vocales de las palabras por *-e*:

- (9) Qué lastime que existen persones que les ofende el lenguaje inclusive... que pene más grande (12/08/2020)
- (10) Le legueje encleseve es de geys pendejes. Cellense cen se pendejede huevenes, heblen come ene persene nermel edietes. Les requemende en deccienerie nermel. Jejejejeje (04/12/2021)

Otro argumento frecuente en contra del lenguaje inclusivo es la expresión de emociones, con las que se manifiesta malestar, desconfianza o miedo hacia este lenguaje y a quienes lo utilizan en discursos cotidianos. Estas emociones surgen como mecanismo defensivo contra el lenguaje inclusivo. En el ejemplo (11), una persona expresa molestias ante su uso y pregunta a su audiencia si le pasa lo mismo. En (12) se resta credibilidad a personas de reconocido prestigio por usar este lenguaje. En el resto de ejemplos, existe un malestar por el hecho de que se utilice este lenguaje y un rechazo a identificarse con el uso de la *-e* (13), se dice que produce dolor de cabeza encontrar textos escritos con este lenguaje (14), o que existe un miedo ante el auge de cuentas en X que se dedican a difundir discursos sobre el buen uso del lenguaje inclusivo (15):

- (11) Desconfio (sic) de la gente que no le molesta el lenguaje inclusivo, cómo no te va a molestar que hablen como imbéciles? (sic) (13/09/2020)
- (12) No puedo tomarme en serio a ninguna persona que escriba en lenguaje inclusivo (16/11/2020)
- (13) Ya no aguanto que hablen “lenguaje inclusivo”. No tengo problema con la gente que se considera no binaria y quiere la e pero no la generalicen para todos. (14/11/2020)
- (14) Que dolor de cabeza cuando quieres leer un texto y todo está escrito con lenguaje “inclusivo”. Ni para leer es cómoda esa cosa (14/11/2020)
- (15) Me aterra la idea de que haya este tipo de sitios, lo lejos que hemos llegado por nuestra necesidad de modificar cosas que no necesitan ser cambiadas. (24/08/2021)

No solo contamos con emociones de rechazo hacia el lenguaje inclusivo, sino que también en el corpus se han identificado discursos nativistas y defensivos con los que la comunidad de X pide la intervención de la Real Academia Española para desautorizar el uso del lenguaje inclusivo y desaconsejar la jerga feminista, ya que considera que no se puede obligar a los hablantes a utilizarlo (16):

- (16) Hace falta que la Real Academia Española de la Lengua desautorice “LA LENGUAJA” o lenguaje inclusivo. No hay que prohibir la “JERGA FEMINISTOIDE”. No obligar, no usar, desaconsejar, mostrar su inconveniencia,... sería suficiente. Está “JERGA” es una burla al sentido comun (sic). (19/05/2023)

La tercera ideología presente en este corpus es la nativista, que, aunque tiene parecido con la anterior ideología, se caracteriza por una alabanza a la lengua materna y difunde un discurso que resalta sus cualidades (Swiggers, 2019). En los siguientes ejemplos, observamos que *riqueza* es el sustantivo más frecuente en los tuits con este tipo de ideología, ya que se destaca la variedad de recursos para hacerla inclusiva. Por ejemplo, en (17) el tuit expresa que el lenguaje inclusivo está arruinando al español, e insiste en utilizar otros lenguajes como la lengua de signos. Esto mismo sucede en (18), donde se califica de “idea sin sentido”, o en (19), donde se asocia a quienes defienden el lenguaje inclusivo con problemas de autoestima. El empleo del verbo *atrofiar* que se veía en los ejemplos de la ideología nativista en clave xenófoba y defensiva también se ha podido ver en ejemplos de la ideología nativista. Este ha sido el caso del ejemplo (20) para referirse al lenguaje inclusivo como elemento destructor del español:

- (17) Tenemos uno de los idiomas más ricos y completos y quieren arruinarlo con esa taradez! Enseñen en las escuelas lenguaje de señas eso es ser inclusivo! (10/11/2020)
- (18) El lenguaje inclusivo, me parece una idea vieja sin sentido, siendo que tenemos un idioma que por su riqueza no se compara a ningún otro (10/11/2020)
- (19) El lenguaje inclusivo lo piden quienes no tienen autoestima entre otros problemas emocionales o mentales. Nuestro idioma es perfecto e incluye a la perfección los dos géneros que hay. (20/05/2023)
- (20) Ese lenguaje es una mierda que atrofia nuestra hermosa lengua. Los tiempos cambian, es verdad, pero para ser mejores, no está (sic) estupidez. (01/03/2022)

La cuarta ideología que se ha identificado en este análisis es la ideología territorial o regional, que consiste en vincular la lengua con su territorio original. En los ejemplos seleccionados gran parte de los hablantes vinculan el debate del lenguaje inclusivo en el español de España. En el caso de (22), se considera que el catalán es la única lengua con autoridad para utilizar la *-e* y que esto demuestra que el castellano no es la única lengua que se habla en España. No obstante, en (21) se observa que algunos hablantes vinculan este debate en el español de otros países hispanohablantes:

- (21) En México afortunadamente la gente normal no usa ese lenguaje ridículo que deforma y atenta con todos los usos y reglas gramaticales del lenguaje castellano. Las mujeres que exigen estas aberraciones por lo general son de baja autoestima que por lo general están adoctrinadas en la Ideología de Género! (08/08/2020)
- (22) Sabes que, por ejemplo, en catalán “les homofobiques” literalmente es la traducción al castellano de “las homofobicas (sic)”?. En España no solo se habla castellano. Única autoridad reconocida y ni eso teneis (sic) en cuenta (12/10/2021)

Por último, cuando se habla del debate sobre el lenguaje inclusivo, es frecuente asociarlo desde el punto de vista político. Esto nos lleva a la identificación de una quinta ideología lingüística: la ideología de la lengua como instrumento sociopolítico, la vinculada a acontecimientos políticos. Aquí se emplea para atacar a sectores del ámbito político. Dentro de esta ideología, gran parte de los tuits asocian este debate con el feminismo (23) o incluso con la llamada “ideología de género” (24). En (25) se observa la relación del lenguaje inclusivo con los partidos políticos de izquierdas, donde en uno de los tuits se califica a este lenguaje como “lenguaje izquierdoso”, que pretende adoctrinar a sus hablantes. Además, en ejemplos como (26) se culpa a los gobiernos de que el lenguaje inclusivo haya convertido al alumnado de institutos en analfabeto o que el sistema de la secundaria se haya convertido en un “lastre”:

- (23) Pues ahora que ya las feministas ya no creen en el género, a ver cómo deshacen este desaguisado lingüístico... (16/07/2020)
- (24) El lenguaje inclusivo, ese engendro idiomático (sic) que quiere imponer la ideología de género para intoxicar a los chicos y jóvenes haciéndoles creer que la inclusión comienza por una “E” y no por educar a todos. (14/08/2020)
- (25) “Lenguaje izquierdoso” Eso del lenguaje inclusivo ha terminado siendo una herramienta política de la izquierda latinoamericana para aglutinar sectariamente (sic) a sus borregos. (22/05/2023)
- (26) La E.S.O es un auténtico LASTRE para este país. Y el lenguaje inclusivo una PUTA ABERRACIÓN!! La E.S.O es una FÁBRICA DE ANALFABETOS!! Caldo del cultivo perfecto para el gobernante de turno. (12/09/2020)

5. Conclusiones

Como ya indicamos en la introducción, el objetivo principal que se planteó era analizar las ideologías lingüísticas que aparecen en el debate sobre el lenguaje inclusivo. Para ello, como método de análisis, esta investigación pretendía emplear la tipología de ideologías lingüísticas propuesta por Swiggers (2019) y averiguar cuál de ellas era la más frecuente. Además, se plantearon una serie de preguntas de investigación que se pretendían responder a lo largo de este capítulo. En primer lugar, por lo que se refiere

a la primera pregunta (según la clasificación de Swiggers, ¿qué tipo de ideología predomina en nuestro corpus?), se han presentado cinco ideologías: la ideología de índole social; la nativista en clave xenófoba y defensiva; la nativista; la territorial o regional; y la ideología como instrumento sociopolítico. No obstante, de estas cinco ideologías, las dos más frecuentes han sido a de índole social y la nativista en clave xenófoba y defensiva, con las que los miembros de X difunden los buenos usos del español y los mecanismos propios que lo hacen inclusivo, sin necesidad de crear nuevos morfemas; pero también expresan la repulsión que les genera este lenguaje.

En cuanto a la segunda pregunta (¿qué argumentos emplea con frecuencia la comunidad de X para defender el español del lenguaje inclusivo?), se ha podido observar que los argumentos que se dan dependen de cada una de las ideologías expuestas en el análisis. En cuanto a la ideología de índole social, gran parte de los argumentos analizados sostienen que la lengua ya tiene sus recursos para ser inclusiva; que hay palabras que no necesitan un cambio de terminación para formar el femenino; o que ya hay lenguajes que son inclusivos, como son el braille o la lengua de signos. Por lo que se refiere a la ideología nativista en clave xenófoba y defensiva, son frecuentes las descalificaciones a quienes defienden el lenguaje inclusivo o lo consideran como un elemento innatural. Este último argumento ha sido evidente mediante el empleo del adjetivo *aberrante* o el sustantivo *aberración*. Además, el morfema *-e* se utiliza en un tono irónico para dejar claro que el lenguaje inclusivo es un intruso en el español o para reforzar las descalificaciones hacia los defensores; se emplean adjetivos y sustantivos que permiten la expresión de emociones negativas; o incluso se recurre a la Real Academia Española como escudo contra el lenguaje inclusivo. En cuanto a la ideología nativista, la comunidad de X expresa sus alabanzas a la riqueza del español y cómo este se está arruinando por el lenguaje inclusivo. Del mismo modo que en la ideología nativista en clave xenófoba y defensiva estaban los términos *aberrante* y *aberración*, en esta ideología predomina el término *atrofiar* para referirse al lenguaje inclusivo como una anomalía que afecta al español. En cuanto a la territorial o regional, el debate del lenguaje inclusivo no solo se relaciona con el español de España, sino que también se relaciona con el de los países hispanohablantes. Y en el caso de la ideología como instrumento sociopolítico, gran parte de los argumentos analizados asocian el lenguaje inclusivo con los partidos progresistas o con el feminismo. En este sentido, coincidimos con Funes y Romero (2022, p. 73) en el hecho de que quienes reflejan actitudes de rechazo hacia el lenguaje inclusivo lo hacen basándose en argumentos referentes a la historia de la lengua desde lo normativo.

Respecto a la tercera pregunta de investigación (¿qué alternativas proponen los miembros de X para evitar el uso de morfemas como *-e*, *-x*, *-** o *-@?*), se ha podido observar que, en las ideologías de índole social y nativista, la comunidad de X sostiene que para evitar el uso de los morfemas inclusivos emergentes, solo existen dos alternativas: emplear los propios mecanismos que posee el español (entre ellos, el masculino genérico, que ya posee un carácter neutro), o dar mayor importancia a lenguas como la de signos o el braille, como ya se mencionó en unas líneas atrás.

Sobre la preferencia en el uso de morfemas, tanto Linares (2021) como Melero (2024) coinciden en que a día de hoy existe una división acerca del uso de estos, ya que hay hablantes que son conscientes de que el masculino genérico es excluyente, y prefieren usar la *-e* o los desdoblamientos al no existir palabras neutras, pero también hay personas que prefieren optar por el masculino.

Por último, en cuanto a la cuarta pregunta (¿cuál es el grado de importancia que tienen los discursos de la RAE en la difusión de las ideologías hacia el lenguaje inclusivo?), se ha visto que, en los tuits seleccionados, la Real Academia ha tenido apenas protagonismo. De hecho, en los pocos tuits donde se menciona a la institución, los miembros de X le asignan dos roles: el rol didáctico, puesto que, a través de este, se expresa qué términos son correctos y qué alternativas hay para evitar el lenguaje inclusivo; y el rol prohibidor, ya que, según los usuarios, la Real Academia debe desautorizar el uso de este lenguaje.

En definitiva, esta investigación ha hecho evidente que, aunque la sociedad está dispuesta a combatir las discriminaciones hacia la mujer y hacia las personas no binarias, el lenguaje inclusivo sigue sin entrar dentro de las medidas para alcanzar la igualdad y la visibilidad. Es más, la pluralidad de ideologías analizadas en este estudio demuestra cómo la sociedad se niega a aceptar la constante evolución del español en la actualidad y sigue restando importancia al papel del lenguaje que sigue actuando como medio para ejercer poder contra grupos minoritarios. Además, aunque el debate lleva instaurado desde hace cuatro décadas, el lenguaje inclusivo sigue siendo a día de hoy un elemento invasor o virus que amenaza con atacar la salud y la pureza del español. No obstante, debemos señalar que una limitación que ha habido en esta investigación es que, a la hora de escribir los términos “lenguaje inclusivo” en el buscador de X, la mayor parte de los tuits presentan comentarios negativos y la presencia de los comentarios positivos era prácticamente nula. Por lo tanto, esto no ha permitido ver de qué manera los hablantes defienden el empleo del lenguaje inclusivo en el español.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”, *Spanish in Context*, 7(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Bolívar, A. (2019). Unaintroducciónal análisis crítico del ‘lenguaje inclusivo’. *Literatura y Lingüística*, 40, 355-375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Disponible en: https://www.rae.es/sites/default/files/sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Cabello Pino, M. (2022). Los morfemas de género emergentes (-x y -e) y su tratamiento en la prensa española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 57-69, <https://doi.org/10.5209/clac.79501>

- Del Valle, J. (2007). “Glotopolítica, ideología y discurso. Categorías para el estatus simbólico del español”. Del Valle, J. (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 13–30). Vervuert/Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783954878741-003>
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. *CUNY Academic Works*, 622-631.
- Fontanille, A. (2021). El debate sobre la feminización del lenguaje en la prensa francesa: Análisis de chroniques de langage sobre el français inclusif en Le Figaro. *Anales de Filología Francesa*, 29, 224–247. <https://doi.org/10.6018/analesff.481651>
- Funes, M.S. y Romero, M.C. (2022). Resistencias al lenguaje inclusivo: entre la variación y la normativa. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 71-94. <https://doi.org/10.30972/clt.0196210>
- Galarza, R. (2018). El uso de la X como lenguaje inclusivo en las redes sociales. Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/SED_ICI_8ebbc61603e65ea220ddb871077b346b
- González Pérez, C. (2019). Memes y lenguaje inclusivo: transformaciones y resistencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 16(30), 60-73. <https://doi.org/10.55738/alaic.v16i30.515>
- Guerrero Salazar, S. (2019). Las demandas a la RAE sobre el sexismo del diccionario: La repercusión del discurso mediático. *Doxa Comunicación*, 29. Disponible en: <http://www.doxacomunicacion.es/es/hemeroteca/articulos?id=325>
- Guerrero Salazar, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>
- Guerrero Salazar, S. (2022). Repercusión mediática del informe de la RAE sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 89, 1-17. <https://doi.org/10.5209/clac.79497>
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. Kroskrity, P. (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-48). School of American Research Press.
- Jiménez Yañez, C.E., y Mancinas-Chávez, R. (2021). Él, ella, tú y nosotros. Lenguaje inclusivo: entre la aceptación, la asimilación y el rechazo. En C.E. Jiménez Yañez, R. Mancinas-Chávez (Eds.), *Escritura académica con perspectiva de género. Propuestas desde la comunicación científica* (pp. 91-113). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California; Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies: evolving perspectives. Jaspers, J., Óstman, O., y Verschueren, J. (eds.) *Society and Language Use* (pp. 192-211). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>

- Linares La Barba, M.Á. (2021). *La influencia de la ideología de países extranjeros en la utilización del lenguaje inclusivo en las clases de ELE* [Trabajo de Fin de Máster en Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras]. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/118694>
- Llamas Saíz, C. (2015). Academia y hablantes frente al sexismo lingüístico: ideologías lingüísticas en la prensa española. *Circula*, 1, 96-215. <https://doi.org/10.17118/11143/7995>
- Martínez Linares, M.A. (2020). Sobre el componente valorativo de los predicados verbales en los debates sobre el lenguaje no sexista y los recursos gramaticales. *Textos en Proceso*, 6(2), 107-127. <https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.8mamartinez>
- Melero Carnero, L. (2022). El debate sobre el lenguaje inclusivo en Francia: análisis de actitudes en la prensa y las redes sociales. Grana, R (ed.). *Lo que segrega también nos conecta* (pp. 627-643). Dykinson.
- Melero Carnero, L. (2024). Actitudes lingüísticas del alumnado de la Universidad de Bolonia (Italia) hacia el lenguaje inclusivo. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 41, 165-184. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24445>
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Niklinson, L.M. (2020). Lo que la RAE no nombra no existe: una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, 12(1), 13-32.
- Ocampo, M. (2022). Políticas lingüísticas y lenguaje inclusivo de género: derribando mitos. *Cuadernos De Literatura*, (19), 179-198. <https://doi.org/10.30972/clt.0196217>
- Orts, M. (2022). El lenguaje incisivo: debate mediático en la prensa de opinión de habla hispana. *FRASEOLEX: Revista Internacional de Fraseología y Lexicología*, 1, 159-196. <https://doi.org/10.5565/rev/fraseolex.46>
- Pano Alamán, A. (2022). De locuciones cansinas a acciones propagandísticas: argumentos contra el lenguaje inclusivo en el columnismo lingüístico español (1980-2020). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 29-42. <https://doi.org/10.5209/clac.79499>
- Swiggers, P. (2019). Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas, *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 56, 9-40. <https://doi.org/10.18364/rc.v1i56.316>
- Viera Izeta, V. (2022). Lenguaje inclusivo en las aulas uruguayas: un abordaje glotopolítico al debate. *Verba Hispánica*, 30, 195-212. <https://doi.org/10.4312/vh.30.1.195-212>

Parte 2
Actitudes, prácticas
docentes y enseñanza
del español

Hacia la implementación del lenguaje inclusivo no binario en el aula de ELE: actitudes, usos, propuestas didácticas y retos

 Hugo Lázaro Ruiz

H.Lazaro@ed.ac.uk

The University of Edinburgh

Resumen: El lenguaje inclusivo con perspectiva de género causa controversia y suscita posturas antagónicas entre seguidores y detractores. Este fenómeno está presente en una variedad de lenguas que adoptan diversos mecanismos y estrategias. En el contexto del español se han desarrollado diversas políticas lingüísticas y guías de estilo que promueven alternativas al uso del llamado masculino genérico. Entre ellas se encuentra la adopción del neomorfema -e como marca de género neutro y para referirse a las personas que no se sienten dentro del binarismo de género.

En el presente trabajo se explora el funcionamiento del lenguaje no binario. En primer lugar, se examina el origen, la evolución y el uso actual del neomorfema -e. En segundo lugar, se analizan datos obtenidos tras la administración de un cuestionario online sobre las actitudes lingüísticas de 43 docentes de español como lengua extranjera (ELE) en el Reino Unido e Irlanda acerca del lenguaje inclusivo. Por último, se considera la propuesta de [Soler Montes \(2023\)](#) para incorporar el lenguaje inclusivo con perspectiva de género en el currículo de ELE desde una perspectiva sociolingüística y se presentan diferentes recursos didácticos que muestran ejemplos exitosos de aplicación del lenguaje no binario en el aula.

La importancia de esta investigación radica en las propuestas pedagógicas que recoge, ya que posibilitan la introducción del lenguaje no binario desde el nivel A1. De este modo, se garantiza el respeto hacia a las personas no binarias, quienes también forman parte del estudiantado y tienen la necesidad de nombrarse y ser nombradas de manera adecuada y respetuosa.

Palabras clave: ELE; lenguaje inclusivo no binario; actitudes lingüísticas; neomorfema -e; diversidad.

1. El lenguaje inclusivo: un asunto polémico

En el contexto lingüístico contemporáneo, el lenguaje inclusivo se erige como una respuesta consciente y respetuosa ante la necesidad de reconocimiento de diversas comunidades que, a lo largo de la historia, han sido sistemáticamente marginadas. Por consiguiente, el lenguaje inclusivo es una modalidad comunicativa que busca reflejar y fomentar la diversidad, la equidad y la inclusión (Parra y Serafini, 2022). Mediante el uso del lenguaje inclusivo se trata de evitar la reproducción de estereotipos, prejuicios y exclusiones basadas en características como el género, la orientación sexual, el origen étnico-racial, la edad, las corporalidades, la neurodivergencia o la diversidad funcional, entre otras. Tradicionalmente, se ha vinculado al lenguaje inclusivo con la perspectiva de género al buscar señalar y educar sobre los usos sexistas, androcéntricos y patriarcales del lenguaje (Scottó y Pérez, 2020), a pesar de que el género constituye solo una parte del ámbito abarcador del lenguaje inclusivo. En consecuencia, resulta fundamental establecer una distinción precisa entre el lenguaje inclusivo, entendido como una manifestación integral de la diversidad, frente a las diferentes tipologías de enfoques inclusivos, entre las cuales destacan el lenguaje no sexista, el lenguaje antirracista, el lenguaje anticapacitista o el lenguaje no binario que será sobre el que se centre este trabajo.

El lenguaje no binario constituye una pequeña parte del lenguaje inclusivo con perspectiva de género y se compone de un conjunto de prácticas y estrategias lingüísticas que se emplean para referirse a cualquier persona sin hacer mención a su género (uso no marcado) o bien para aludir explícitamente a personas cuya identidad de género no se ajusta estrictamente a las categorías de masculino y femenino, es decir, a las personas no binarias (uso marcado). El lenguaje no binario se originó a partir de los estudios de género y de la lucha de la comunidad LGTBIQA+ (Sardi y Tosi, 2021, p. 14) sobre todo por el activismo de las personas trans y no binarias. No obstante, cabe mencionar que ese impulso fue posible gracias a las aportaciones de la lingüística feminista¹ dedicada al desmantelamiento del machismo y del sexismo en la lengua (Cuba, 2018, p. 28; Radi y Spada 2020, p. 52).

Según López (2020), el lenguaje no binario se manifiesta a través de dos modalidades diferentes: El lenguaje no binario indirecto (LNI) y el lenguaje no binario directo (LND). El LNI permite referirse a todos los géneros sin necesidad de utilizar marcadores específicos. Para ello se aplican estrategias de neutralización del género² mediante el uso de diferentes mecanismos (Tabla 1).

¹ “La lingüística feminista estudia las distintas manifestaciones del sexismo y heterosexismo en el discurso, así como las maneras contextual y culturalmente específicas en las que identidades de género, las corporeidades y los deseos son construidos, negociados y sancionados.” (Cuba, 2018, p. 29).

² Estas estrategias neutralizadoras aparecen en las guías de estilo de lenguaje inclusivo con perspectiva feminista.

Tabla 1. Estrategias de neutralización del género.

Uso de sustantivos epicenos	
Binarismo de género	Estrategias de neutralización (LNI)
Los jóvenes y los inmigrantes son quienes sufren mayores tasas de desempleo en el país	La juventud y las personas migrantes son quienes sufren mayores tasas de desempleo en el país
Las limpiadoras (estereotípico; femenino)	El personal de limpieza
Los trabajadores del centro (masculino genérico)	La plantilla del centro
Los participantes no superaron la primera fase (femenino marcado)	Nadie superó la primera fase
Cambios en las categorías gramaticales de la frase	
Binarismo de género	Alternativa LNI
Rogamos a los asistentes que abandonen las instalaciones (personal)	Se ruega abandonar las instalaciones (impersonal)
Está asustada por la tormenta (adjetivo femenino)	Le ha asustado la tormenta (participio)
Uso de oraciones de relativo para sustituir un sintagma genérico	
Los aspirantes a la plaza tienen que completar la solicitud	Quienes se presenten a la plaza tienen que completar la solicitud
Uso de sustantivos colectivos	
Los profesores del centro tienen muchos años de experiencia	El cuerpo docente tiene mucha experiencia
Los ciudadanos participan activamente en las elecciones locales y participan en su comunidad	La ciudadanía participa activamente en las elecciones locales y participa en su comunidad

El LNI puede parecer una alternativa para abarcar a todas las personas, pero presenta un riesgo potencial, ya que, a pesar de que se muestra perfectamente inclusivo en contextos genéricos o mixtos, su uso reiterado hacia personas que han expresado su identidad de género podría dar la sensación de invalidar dicha identidad (López, 2022, p. 112).

Por su parte, el lenguaje no binario directo (LND) permite nombrar y visibilizar a las personas no binarias³ mediante el uso de diferentes recursos que capturan con precisión las experiencias e identidades de quienes no se alinean tradicionalmente con el binarismo de género.

Una clase consta de morfemas vocálicos (e, i, u) cada uno con sus propios pronombres canónicos de tercera persona (elle(s), elli(s), ellu(s)). Estos morfemas representan las tres vocales restantes en el inventario de la lengua, aparte de la o y la a, que tienen género canónico prescriptivamente. (Papadopoulos 2022, p. 34)

La “e” ya existe como morfema de género prescriptivo en sustantivos comunes en cuanto al género (por ejemplo, estudiante), pero su aplicación se ha expandido para representar a las personas no binarias y como forma neutra que puede ser empleada como alternativa al masculino genérico, tanto de forma oral como escrita: “niñes”, “todes”, “compañeres” (Meneses, 2020). La “e” como desinencia no solo está perfectamente integrada en el sistema morfológico del español, sino que también ofrece la ventaja de ser pronunciable y accesible para personas con discapacidad visual en contraposición a los morfemas simbólicos como la -@, la -x o el asterisco -* (Sardi y Tosi, 2021).

El empleo del morfema -e como elemento no marcado en español arrancó con la propuesta de Álvaro García Mesenguer (1976) en respuesta al sexismo lingüístico y frente al uso del masculino genérico. Aunque Mesenger se retractó en 2001, la idea se revitalizó en 2011 cuando el grupo anarquista Pirexeia la reintrodujo desde una perspectiva cuir, posicionándola como una forma neutral de expresión de género.

Diversas propuestas han enriquecido este diálogo lingüístico. En 2013 la bloguera británica y activista trans Sophia Gubb propuso la inclusión del pronombre “elle” como un recurso que permitiera aludir a quienes no se identifican con el pronombre masculino “él” ni el femenino “ella”. Este mecanismo procede de idiomas como el inglés cuyo género gramatical se marca mayormente a través de los pronombres personales (Papadopoulos, 2021, p. 15). La posibilidad de utilizar el pronombre *they* en singular⁴ lo ha configurado como una herramienta lingüística inclusiva para referirse a las personas no binarias en dicha lengua. En consecuencia, también se traslada al español el concepto de *misgendering* traducido como “malgenerización” y que consiste en asignar de modo incorrecto, y en ocasiones intencionadamente, un género erróneo a la persona con la que se habla o a la que se hace referencia en la conversación.

³ Las personas no binarias son aquellas cuya identidad de género no se ajusta a las categorías tradicionales de masculino o femenino. La identidad de género se refiere a la manera en la que una persona se identifica en términos de género, lo que no necesariamente coincide con el sexo que se le asignó al nacer. Algunas personas no binarias pueden identificarse con un género que no es estrictamente masculino o femenino, mientras que otras pueden experimentar su identidad de género de manera fluida, cambiante o fuera de la dicotomía tradicional de género.

⁴ Como ocurre en el siguiente ejemplo: *Somebody left their umbrella in the office.*

En 2015, Valentina Ramírez lanzó una petición a través de Change.org dirigida a la Real Academia de la Lengua Española (RAE) para el reconocimiento del pronombre “elle” y la posibilidad de utilizar el morfema “-e” como concordancia. Sin embargo, la institución rechazó categóricamente su uso por no ajustarse a la estructura morfológica del español y considerarse un recurso innecesario porque el masculino ya cumple la función de término no marcado en la oposición de género. Un año después Rocío Gómez creó el *Pequeño Manifiesto sobre el Género Neutro en Castellano*. Este documento delineó los usos y los cambios sugeridos para referirse a personas cuyo género es desconocido o no está dentro del espectro binario, además de proponer un plural neutro como alternativa al masculino genérico. A lo largo del tiempo, esta propuesta ha evolucionado, y la segunda edición del fanzine *Género Neutro y Lenguaje Inclusivo* que fue publicada en el año 2020, por parte de Math, activista de género, sexual y relacional, refleja perspectivas contemporáneas y aborda problemáticas emergentes en el camino hacia un lenguaje más inclusivo y respetuoso.

El sexismo lingüístico y el androcentrismo en el lenguaje han sido una preocupación constante desde las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado, persistiendo hasta la actualidad. La irrupción de internet permitió la aparición de nuevas formas de comunicación en entornos virtuales como chats, blogs y redes sociales, donde se han desarrollado alternativas lingüísticas más inclusivas. Simultáneamente, el activismo de la comunidad LGTBQIA+ ha ganado visibilidad y se han reapropiado y generado nuevos términos y estrategias que desafían las normas lingüísticas tradicionales. La introducción del morfema -e es un ejemplo de esta transformación. Resulta crucial destacar que no se busca imponer el uso de este morfema, sino más bien fomentar el respeto hacia quienes quieran emplearlo como una expresión legítima hacia cualquier identidad de género, ya sea o no binaria (Cardelli, 2018).

Todas las propuestas inclusivas chocan con la postura adoptada por parte de la RAE (2020, p. 5) que respalda el uso tradicional del masculino genérico basándose en convenciones gramaticales y léxicas compartidas con otros idiomas. La institución ha rechazado la incorporación de la -x y la -@, argumentando problemas de pronunciación. También desestima el uso de ciertos desdoblamientos por considerarlos innecesarios y artificiosos. Aunque, con ciertas limitaciones, la academia acepta el uso de algunos sustantivos colectivos abstractos. Respecto al morfema -e, la institución lo tacha como ajeno al sistema morfológico del español como marcador de género. Se evidencia, por tanto, un conflicto entre las propuestas que buscan superar el sexismo y el binarismo de género⁵ en el lenguaje y la resistencia normativa de la RAE. A pesar de estas discrepancias, es innegable que las propuestas

⁵ “El sistema binario de género se basa en la idea de que el ser humano se divide exclusivamente en dos géneros: hombres y mujeres. Una persona no binaria no se siente exclusivamente hombre ni exclusivamente mujer: podría ser ambas cosas a partes iguales o una más que otra, podría tener un género completamente diferente, no tener género...” (López, 2019)

más inclusivas y diversas en el uso del lenguaje ganan terreno⁶, consolidándose como agentes de cambio en la configuración de un discurso más equitativo y representativo de la rica diversidad de identidades.

Cabe destacar que, en la actualidad, son los países hispanoamericanos como Argentina, Chile, México y Colombia quienes lideran el reconocimiento legal de las personas no binarias. Este hecho no solo supone un paso hacia la igualdad, sino que también visibiliza las experiencias y problemáticas de las personas no binarias. Esto incluye las maneras en las que pueden hacer referencia a su identidad, lo cual abre nuevas perspectivas para comprender y respetar la diversidad de identidades de género. Para concluir este punto: “No se podría afirmar, por lo tanto, que el lenguaje determina la forma en que pensamos, pero sí sería exacto y correcto decir que el lenguaje influye en cómo lo hacemos” (Cartolari, 2022, p. 163).

2. Propuestas para el uso del morfema -e

En el presente epígrafe, se explora de manera detallada la sistematización del uso del morfema -e. Se abordará la descripción minuciosa de los elementos morfológicos que experimentan cambios al incorporar esta marca, proporcionando así una comprensión clara de cuáles mantienen su forma original y cuáles se ven modificados. Esta exploración incluirá la identificación de errores comunes en su aplicación y la exposición de los problemas que rodean a su uso, subrayando la falta de unanimidad entre hablantes respecto a ciertas modificaciones.

En el ámbito del uso apropiado del lenguaje no binario directo (LND), es imprescindible atenerse a un conjunto de directrices fundamentales. En primer lugar, cabe destacar que se aplica exclusivamente a términos que hacen referencia a seres humanos, excluyendo a otros seres sexuados y a los elementos inanimados. En segundo lugar, la formación del LND toma como base la forma femenina de la palabra (López, 2019). Dicho procedimiento favorece la integración de esta perspectiva inclusiva en el uso cotidiano y da respuesta a algunas de las dificultades existentes haciendo que sea más fácil su sistematización y, por ende, llevarlo al aula.

La concordancia entre los diferentes elementos de la oración resulta esencial para garantizar la uniformidad y comprensión del LND. Por consiguiente, sufrirán modificaciones todos aquellos elementos que posean variación de género como los determinantes (artículos, demostrativos, numerales, indefinidos, interrogativos y exclamativos), los pronombres (personales, demostrativos, numerales, posesivos, relativos interrogativos y exclamativos) los sustantivos y los adjetivos⁷. Estas modificaciones se realizarán para dirigirse a personas cuyo género se desconoce, no se quiere especificar o se identifican como no binarias (Sayago, 2019, p. 7).

⁶ No es posible determinar si se trata de un cambio lingüístico, ya que estos no pueden imponerse y evolucionan de manera natural (Escandell, 2020; Bosque, 2012).

⁷ Para una revisión exhaustiva de los cambios que sufren todos estos elementos Sayago (2019) y Math (2020).

Tabla 2. Ejemplos de concordancia en LND.

Masculino	Femenino (forma base)	No binario
Nosotros somos madrileños	Nosotras somos madrileñas	Nosotres somos madrileños
Los niños juegan en el parque	Las niñas juegan en el parque	Les niños juegan en el parque
Aquellos chicos son mis amigos	Aquellas chicas son mis amigas	Aquellos chiques son mis amigues

Siguiendo las propuestas de Gutiérrez Ordóñez (2018), Sayago (2019), Math (2020) y Martín del Barrio (2022) a continuación se presentan algunas recomendaciones y problemáticas referidas a los diferentes tipos de sustantivos.

- Epíctenos: no es necesario llevar a cabo una modificación del sustantivo porque el género gramatical no revela detalles sobre el referente. Se mantiene una distinción binaria del género gramatical y la concordancia se refleja con terminaciones en masculino y femenino dependiendo de la palabra.

Tabla 3. Ejemplos correctos de aplicación de LND en epíctenos.

Incorrecto	Correcto
Les persones no binaries	Las personas no binarias
Les personajes interesantes	Los personajes interesantes

- Heterónimos: marcan la identidad del género del referente, por lo que obliga a realizar cambios en la raíz. Dichos cambios no están asentados y deben negociarse.

Tabla 4. Posibles formas en LND de algunos heterónimos.

Masculino	Femenino	Alternativas LND
Actor	actriz	actrice actore
Padres	madres	Concordancia: les padres les madres
		Nueva raíz: mapes adres neidre xadres

- Comunes en cuanto al género: el contenido referencial se manifiesta a través de la concordancia con sus modificadores. En el caso de usarse un artículo

determinado este será “le”⁸. En esta categoría también se incluyen los acortamientos de algunas palabras. Ejemplos: Le artista talentose, mi compa es muy simpátique, les estudiantes de segundo año.

- d. Ortónimos: las profesiones vinculadas a épocas pasadas podrían mantenerse sin alteraciones. En el caso de profesiones o cargos contemporáneos es posible que experimenten ajustes en sus terminaciones.

Tabla 5. Posibles formas en LND de algunos ortónimos.

Masculino	Femenino	Posibles formas LND
fraile	Ø	?
Ø	concubina	?
el general	la generala	le generale
el fiscal	la fiscal	le fiscal

Hay ocasiones en las que la forma no binaria acabada en -e coincide con la forma masculina, lo cual genera dudas en la sistematización del paradigma. En estos casos se han enumerado diferentes soluciones posibles. Es importante destacar que a día de hoy no existe un consenso y serán los hablantes quienes determinen, con el uso y el paso del tiempo, qué alternativa acaba por asentarse. En la actualidad existen diferentes propuestas:

- Sustantivos acabados en -ente con variación de género.

Tabla 6. Propuesta extraída de [Math \(2020\)](#).

Alternativa	Masculino	Femenino	LND
Utilizar la -o en el masculino y la -e queda para no binario	serviento	servienta	serviente
Utilizar la -i para el neutro	serviente	servienta	servienti
Mantener la misma forma para el masculino y el neutro con diferenciación en la concordancia con otros elementos.	serviente	servienta	serviente

- Sustantivos acabados en -e con variación de género: se recomienda seguir la regla de los sustantivos comunes con modificaciones en diferentes elementos de la concordancia.

⁸ Este neartículo puede resultar problemático al ser confundible con el pronombre en tercera persona del singular para designar el complemento indirecto. Asimismo, la variante no binaria será siempre leísta, rasgo que comparten muchos hablantes y que está aceptado cuando su uso se refiere a personas como en le vi ayer por la tarde frente a lo/la vi ayer por la tarde.

Tabla 7. Propuesta para sustantivos terminados en -e con variación de género.

Masculino	Femenino	LND
Un nene	Una nena	Une nene
El pibe	La piba	Le pibe

- También se encuentran dificultades en la formación de los plurales de familia de dignidad (Gutiérrez Ordóñez, 2018, pp. 675-673) donde no hay consenso en la forma que se puede tomar como base y en ocasiones se promueve la alteración de la formas masculina y femenina, lo que añade más complejidad a la sistematización⁹.

Tabla 8. Alternativas propuestas por Math (2020) para los plurales de familia de dignidad.

Masculino	Femenino	LND
rey	reina	reine
rey	reina	reye
príncipe	príncipa	príncipe
príncipe	princesa	príncipi
princeso	princesa	princese
príncipe	princesa	princese

Por otro lado, la nueva flexión nominal supone que se introduzcan algunos cambios ortográficos para la acomodación de la pronunciación de los nuevos términos:

Tabla 9. Cambios ortográficos.

- Las palabras que terminen en “ca” o “cu” cambian a “que”.

Masculino	Femenino	LNB
Chico	chica	chique

- Las palabras que terminen en “ga” o “go” cambian a “gue”.

Masculino	Femenino	LNB
amigo	amiga	amigue

- Las palabras que terminen en “za” o “zo” cambian a “ce”.

Masculino	Femenino	LND
mozo	moza	moce

⁹ Se aconseja seguir la pauta recomendada por López (2019) y usar como base el femenino.

- Las palabras que terminen en “gua” o “guo” cambian a “güe”

Masculino	Femenino	LND
ambiguo	ambigua	ambigüe

Asimismo, la adopción del LND también plantea desafíos en el uso de la palabra “le”. Esta, que tradicionalmente ha funcionado como pronombre de objeto indirecto, adquiriría una nueva función como neartículo; “*le* gusta mucho la pizza” en contraposición con “*le* chique es muy hablador”, donde la -e introduce una forma no convencional del artículo definido. Este cambio podría influir en la comprensión de estructuras gramaticales establecidas creando ambigüedades en el significado. Además, se observa la posibilidad de confusión entre los pronombres de tercera persona de objeto indirecto y directo, ya que “le” estaría presente en ambos casos. A pesar de ello el uso de “le” por “lo” o “la” constituye un caso de leísmo, práctica bastante extendida y aceptada, por ejemplo, en enunciados como: “le vi ayer” en lugar de “lo/la vi ayer”. La ventaja que ofrece es que los objetos directos quedarían sin marca de género promoviendo la neutralidad que busca el LND.

3. Abordar el lenguaje inclusivo en la clase de ELE

En este punto se trata la integración del lenguaje inclusivo en la enseñanza de español como lengua extranjera mediante la consideración de dos aspectos fundamentales: las actitudes lingüísticas del profesorado y los materiales pedagógicos empleados en el aula. En el primer apartado se examinan las actitudes lingüísticas de 43 docentes de ELE que trabajan en el Reino Unido e Irlanda hacia el uso del lenguaje inclusivo en general y particularmente acerca de los usos e implementación del lenguaje no binario en el aula. En el segundo epígrafe se presentan estrategias y ejemplos de actividades para trabajar el LND.

3.1. Las actitudes lingüísticas del profesorado hacia el lenguaje inclusivo

Las actitudes lingüísticas constituyen un componente esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y se definen como:

Una respuesta emocional e intelectual de los miembros de la sociedad a las lenguas, dialectos, acentos, formas lingüísticas concretas y sus propios hablantes en su entorno social que constituye un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas. Dichas actitudes oscilan desde las más favorables a las menos, y pueden manifestarse en los juicios subjetivos sobre la corrección, las cualidades estéticas de las variedades y las mismas palabras, sobre la adecuación de las lenguas y dialectos, y sobre las propias cualidades personales de sus hablantes. (Trudgill y Hernández, 2007, p. 26)

Por consiguiente, resultan de suma importancia para comprender la relación que existe entre lengua y cultura (Garrett, 200, p. 630).

Conocer las actitudes del profesorado de ELE hacia el lenguaje inclusivo y en especial hacia el uso del morfema -e son determinantes, ya que la manera en la que entiendan y aborden este fenómeno incidirá directamente en las dinámicas de enseñanza, y por extensión, en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el objetivo de este estudio exploratorio es aportar información sobre la visión y uso que les docentes que trabajan en el contexto británico e irlandés tienen acerca del lenguaje no binario en ELE con el objetivo de orientar investigaciones posteriores en este campo.

El estudio de las actitudes lingüísticas se puede abordar desde tres enfoques diferenciados: el tratamiento social de las variedades, el método directo y el indirecto. En este estudio exploratorio se ha empleado el método directo ya que: “son los propios encuestados quienes infieren y reportan directamente sus propias actitudes” (Garret, 2010:29). Asimismo, se ha adoptado un diseño metodológico mixto con predominancia de un enfoque cualitativo al procurarse una descripción del fenómeno analizado en términos principalmente narrativos.

Como instrumento de recogida de datos se diseñó un cuestionario digital en Microsoft Forms a partir de la propuesta de Mahecha-Orvalle (2022) que se administró en línea a 43 docentes de ELE en el Reino Unido e Irlanda cuya selección se realizó aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Dicho cuestionario se compone de dos secciones diferenciadas además de incluir las instrucciones junto con el consentimiento informado y la autorización para el procesamiento de los datos.

En la primera sección, se recoge información demográfica sobre la identidad de género, la orientación sexual, la nacionalidad y la edad de los participantes.

En la segunda sección del cuestionario se formula una combinación de 8 preguntas abiertas y cerradas acerca del lenguaje inclusivo, sobre las diferentes marcas que les docentes utilizan oralmente y por escrito para dirigirse al estudiantado, así como sus juicios en cuanto al uso del morfema -e. Todo ello con el objetivo de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué actitudes muestran los docentes ante el uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE?
- ¿Qué marcas no binarias emplean con mayor frecuencia cuando se refieren a sus estudiantes a nivel oral y escrito y cuál es su preferencia de uso en comparación con el resto de marcas inclusivas?
- ¿Qué actitudes manifiestan ante el uso de la -e?
- ¿Con qué uso, marcado o no marcado, identifican al morfema -e?

A continuación, se presentan los resultados preliminares obtenidos para dar respuesta a las preguntas de investigación. En primer lugar, los datos revelan que la mayoría de los y las participantes considera relevante el uso del lenguaje inclusivo en el aula:

Considera relevante el uso del lenguaje inclusivo en sus clases (N=43)

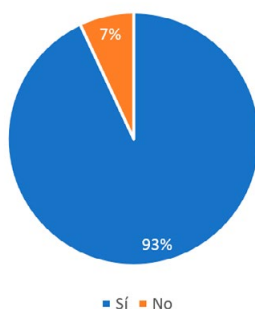


Gráfico 1. Consideraciones sobre la relevancia de uso del lenguaje inclusivo.

Entre las razones que se enumeran destacan:

- Visibilidad y representación
 - Docente 8 (mujer, heterosexual, española, 47 años): “Los alumnos necesitan verse representados a todos los niveles. Si no te identifican correctamente puedes sentir que no existes. Es como si alguien utilizara tu nombre incorrectamente todo el tiempo”.
 - Docente 13 (mujer, heterosexual, española, 38 años): “Quiero que todo el mundo se sienta incluido”.
 - Docente 27 (mujer, heterosexual, española 31 años): “Quiero que todos mis estudiantes se sientan cómodos y sin discriminación”.
- Respeto y justicia social
 - Docente 25 (hombre, homosexual, español, 27 años): “Me parece una cuestión de justicia social y de respeto por mis estudiantes”.
 - Docente 35 (mujer, heterosexual, británica, 55 años): “Es una cuestión simple de justicia social - además trabajo en Londres con un cuerpo estudiantil muy diverso - quiero que todes mis alumnos se sientan incluidos”.
 - Docente 3 (mujer, cuir, mexicana, 34 años): “Al enseñar español, me parece pertinente que mi lengua (en mi opinión magnífica) deje de abonar al discurso de odio y discriminación que las poblaciones no binarias han experimentado. En lo que se refiere a contenidos culturales, me es

fundamental el mostrar contenidos inclusivos dado que la mayoría de los materiales sobre los que enseñó fueron creados por personas no binarias, desde Frida Kahlo hasta Lorena Wolffer”.

- Responder a la realidad social del momento
 - Docente 16 (mujer, heterosexual, española, 34 años): “Creo que es una parte más de la lengua y de la situación sociocultural actual. Es tan relevante como cualquier otro aspecto del idioma”.
 - Docente 23 (mujer, heterosexual, española, 41 años): “Nuestras clases deben ser un reflejo de la lengua que se usa en la actualidad”.
 - Docente 29 (hombre, homosexual, español, 57 años): “Les estudiantes tienen que saber todo lo que ocurre, en relación con el español, fuera del aula, en la realidad. Tiene que explicárseles la lucha por la igualdad de géneros, y su reflejo inclusivo en la lengua. Sin embargo, también les advertiría que esto aún no es admitido por la RAE ni en ambientes oficiales; pero que, afortunadamente, en algunos círculos académicos ya se admite su uso incluso en tesis doctorales”.
 - Docente 34 (mujer, homosexual, irlandesa, 28 años): “Los estudiantes quieren saber hablar de forma inclusiva, y como profesora, quiero prepararles para comunicarse en el mundo contemporáneo”.

Las actitudes que muestran una mayor reticencia se resumen en los siguientes puntos:

- Falta de formación, conocimiento sobre el tema o tiempo para abordarlo
 - Docente 33 (mujer, heterosexual, española, 36 años): “Es importante incluir a todos sin duda, pero lo que se conoce recientemente como “lenguaje inclusivo” no es mi prioridad al preparar mis clases”.
 - Docente 36 (mujer, heterosexual, española, 49 años): “Los curriculum todavía no incluyen el lenguaje inclusivo”.
 - Docente 17 (mujer, homosexual, española, 25 años): “Lo considero relevante pero no dispongo de herramientas o guías para hacerlo”.
 - Docente 24 (mujer, bisexual, irlandesa, 47 años): “Sí, creo que es cada vez más importante usar lenguaje inclusivo en el aula para que todos, todas y todes se sienten incluidos/as/es, pero sobre todo como no soy nativa del español, no sé cómo es mejor hacerlo y sé que no hay soluciones simples, así que apreciaría algunos consejos/formación”.
- Uso en función de las necesidades del aula
 - Docente 12 (mujer, heterosexual, española y británica, 36 años): “Si hay personas que se benefician de este lenguaje, entonces no cuesta usarlo. Si no hubiera nadie que no fuera cis, no habría esa necesidad. Depende de las necesidades específicas de cada clase creo”.

- No lo considera necesario o cree que resulta contraproducente tratarlo
 - Docente 10 (mujer, heterosexual, española, 32 años): “Considero importante el uso apropiado y consolidado de la lengua, la economía lingüística y la concordancia gramatical. Creo que la igualdad y la inclusión es cuestión de comportamientos y no se consigue con marcas gramaticales”.
 - Docente 20 (mujer, heterosexual, española, 50 años): “Siempre que se incluya los dos géneros (chicas y chicos) y no un tercer género neutro”.
 - Docente 22 (hombre, heterosexual, español, 28 años): “En mis clases de nivel avanzado hablo de cómo no se hace un empleo adecuado del género cuando en determinados anuncios se busca “limpiadora” en lugar de “limpiador”, por ejemplo. Considero necesario hablar de esa falla en el uso de nuestra lengua, aunque no lo pienso así cuando se trata de cambios con poca o pobre justificación filológica como las terminaciones en -e, -x o -@”.
 - Docente 40 (mujer, heterosexual, española, 30 años): “Considero el lenguaje inclusivo como una manera forzada de modificar el lenguaje, que en la mayor parte de los casos no es necesaria y dificulta la comunicación al hacerla más compleja”.

De las respuestas analizadas es posible concluir que la mayor parte de las personas encuestadas muestra una actitud positiva hacia la diversidad y la inclusión. La mayoría expresa la necesidad de incluir estos contenidos, pero encuentran obstáculos al no saber cómo hacerlo o al no disponer de los recursos necesarios.

Por otro lado, se han examinado las consideraciones hacia el uso del masculino genérico en comparación con el lenguaje no binario en sus dos variantes. Es decir, se ha indagado sobre los juicios de valor hacia las estrategias de neutralización de género, esto es, hacia el LNI, así como también se han considerado los juicios de valor hacia los usos del LND, es decir, si el morfema -e se usa de manera genérica o específica.

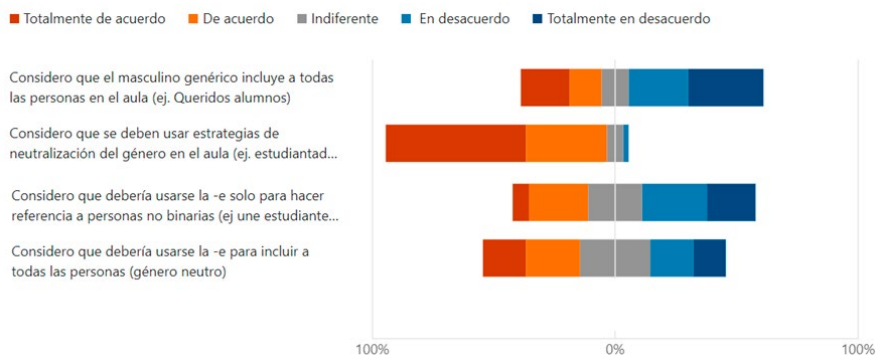


Gráfico 2. Escala Likert relativa a consideraciones sobre el masculino genérico y el lenguaje no binario.

Los datos muestran que más de la mitad de los informantes creen que el masculino genérico no es inclusivo (55,5%).

Por otra parte, una gran mayoría piensa que se deben emplear estrategias para la neutralización del género (91,1%) con la excepción de 4 docentes que muestran una actitud indiferente o negativa hacia el uso de este recurso:

- Docente 10 (mujer, heterosexual, española, 32 años, indiferencia): “«los sustantivos masculinos no solo se emplean para referirse a los individuos de ese sexo, sino también, en los contextos apropiados, para designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie sin distinción de sexos». Gramática, RAE, 2009. Tendríamos que definir primero a qué nos referimos con “inclusividad””.
- Docente 33 (mujer, heterosexual, española, 36 años, indiferencia): “A nivel lingüístico no comparto la introducción de la “e”. No me parece que una persona sea más inclusiva por usarla. En un idioma como el castellano donde existen géneros de las palabras, me parece un elemento muy confuso para aquellos que lo aprenden como lengua extranjera. El respeto se puede y se debe mostrar en el aula de muchas maneras, pero personalmente considero que esto solo complica nuestra labor docente”.
- Docente 37 (hombre, heterosexual, español, 55 años, indiferencia): “La lengua actual incluye el lenguaje inclusivo”.
- Docente 42 (hombre, heterosexual, español, 55 años, desacuerdo): “Considero que la mayoría de los hablantes no usa lenguaje inclusivo de forma inconsciente, y no creo que esto sea un gran problema”.

Respecto a los usos del LND, es decir, el empleo del morfema -e como elemento no marcado (genérico) cuando se quiere hacer referencia a cualquier persona en contraposición a su uso como elemento marcado (específico) para hacer alusión exclusivamente a las personas no binarias, los datos evidencian que el 46% de la muestra considera que la -e debería usarse como forma no marcada, es decir, como sustituta del masculino genérico, frente al 32% que piensa que se debería emplear solamente para referirse a las personas no binarias. Cabe destacar que un 18% de los docentes cree que el morfema debería utilizarse tanto en su forma marcada como en su forma no marcada.

Hacia la implementación del lenguaje inclusivo no binario en el aula de ELE: actitudes, usos, propuestas didácticas y retos

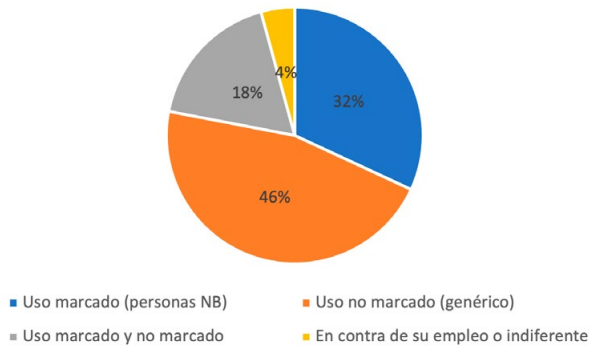


Gráfico 3. Consideraciones sobre el uso de la -e.

A continuación, se presentan datos relativos a la preferencia de marcas empleadas en el registro oral y escrito cuando los docentes se refieren a sus estudiantes:

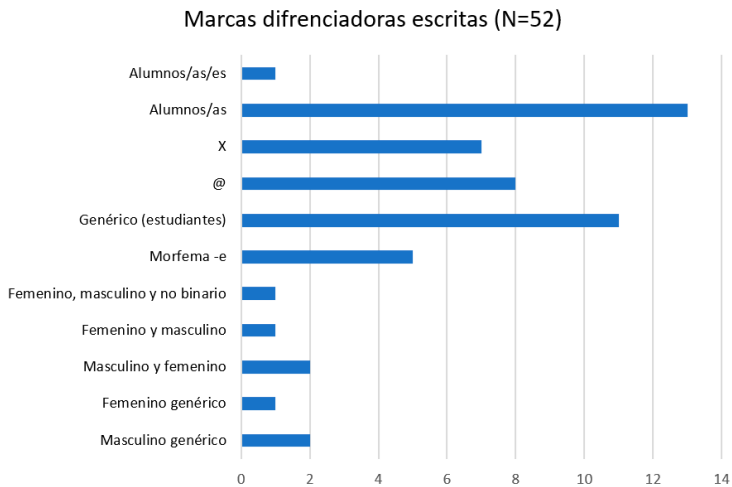


Gráfico 4. Datos sobre el empleo de marcas diferenciadoras en el lenguaje escrito.

Los datos revelan que en el formato escrito hay una clara preferencia por el empleo de la barra (25%) seguido del uso de sustantivos genéricos que carecen de marca de género (21%). La opción del morfema -e ocupa en una posición intermedia (10%) por detrás del uso de la -@ (15%) y la -x (13%).

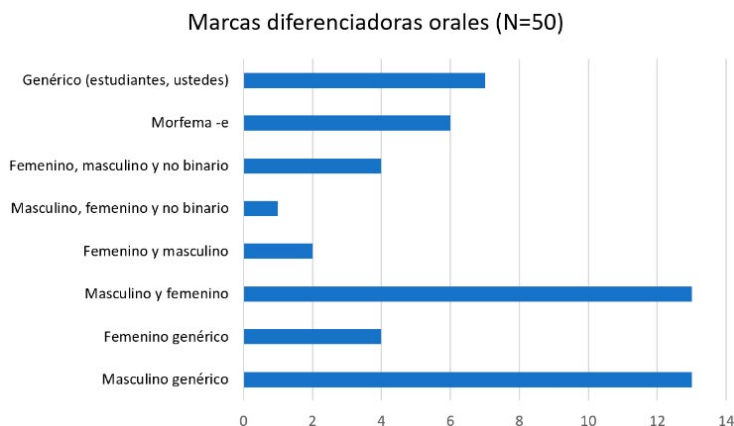


Gráfico 5. Datos sobre el empleo de marcas diferenciadoras en el lenguaje escrito.

A la hora de referirse oralmente al estudiantado, se prefiere en la misma proporción el uso del desdoblamiento en masculino y femenino (26%), así como el empleo del masculino genérico (26%). En segunda posición destaca el uso de sustantivos sin marcas de género (14%) seguido del morfema -e (12%).

Estos datos muestran que la mayoría de los informantes se alinean con la norma y los usos estandarizados. El masculino genérico sigue teniendo un gran peso, sobre todo en la comunicación oral, pero los docentes muestran la necesidad de realizar una distinción de género con el fin de incrementar la visibilidad de las mujeres, tanto a nivel oral como escrito, a través del uso del desdoblamiento. El empleo del LNI mediante la aplicación de la neutralización del género también es una de las estrategias más utilizadas. Sin embargo, la -e queda relegada a un uso residual (en torno al 10% de la muestra). Esto podría deberse al hecho de que su uso no está todavía asentado ni estandarizado. Por consiguiente, es posible afirmar que entre los participantes predomina el uso del LNI sobre el LND.

Es importante considerar que los datos recopilados son preliminares y carecen de validez externa, ya que la muestra poblacional tan reducida hace que los resultados no puedan extrapolarse a todo el profesorado de ELE del Reino Unido e Irlanda. Asimismo, el hecho de que no se hayan podido establecer cuotas homogéneas y representativas en relación a las variables identidad de género, nacionalidad, edad y orientación sexual hace que no sea posible establecer correlaciones significativas. No obstante, a pesar de estas limitaciones se ha podido constatar que la mayoría de las personas encuestadas tiene una actitud favorable hacia la incorporación del lenguaje inclusivo en las clases de ELE. Sin embargo, les docentes se enfrentan a dificultades debido a la falta de conocimientos sobre su implementación y la escasez de recursos didácticos disponibles. Además, se ha observado que la -e se asocia tanto

Hacia la implementación del lenguaje inclusivo no binario en el aula de ELE: actitudes, usos, propuestas didácticas y retos

con un uso marcado (específico) como no marcado (genérico). Por consiguiente, en el siguiente epígrafe se presentan propuestas didácticas concretas para la integración efectiva del morfema -e en la clase de ELE.

3.2. *Propuestas pedagógicas y materiales de enseñanza*

Sayago (2019, p. 5), Tombetta (2020, p. 36) y Tosi (2023) desafían la noción de “lenguaje inclusivo” al considerarlo un estilo lingüístico, una variedad o una forma de intervención disruptiva sobre el discurso, respectivamente. El hecho de considerar al lenguaje inclusivo como una variante lingüística, permite abordarlo desde el ámbito de la sociolingüística lo que ofrece una serie de ventajas:

(...) poder reflexionar sobre las maneras en las que integrar nuevos contenidos lingüísticos, sociales y culturales del español, didactizar la variación y el cambio lingüístico en tiempo real, emprender una transformación del currículum a través de la integración de contextos, referentes y usos más diversos, cuestionar la legitimidad de la norma y los criterios de corrección lingüística, sistematizar el cambio lingüístico, desaprender las jerarquías interlingüísticas e intralingüísticas ya establecidas, o transitar entre nuestras identidades y roles lingüísticos dentro y fuera del aula. (Fuentes Gutiérrez, Soler Montes y Klee, 2021)

Incorporar de manera explícita el contenido lingüístico y sociolingüístico en los currículos de lenguas extranjeras no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta la conciencia lingüística y metalingüística tanto de los docentes como de los estudiantes, fortaleciendo así la capacidad de análisis crítico sobre el lenguaje. En este contexto, es esencial pensar en nuevas formas de incluir, enseñar y evaluar el lenguaje inclusivo en español, desarrollando prácticas educativas que no solo reflejen la diversidad, sino que también respeten la identidad de cada individuo, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos más inclusivos y equitativos. Soler Montes (2023) presenta la siguiente propuesta para abordar el fenómeno de lenguaje inclusivo con perspectiva de género en todos los niveles de dominio lingüístico:

Tabla 10. Propuesta de nivelación según el dominio lingüístico (Soler Montes, 2023).

A1	A2	B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> Morfemas de género: ✓ -e ✓ -x ✓ -@ 	<ul style="list-style-type: none"> Duplicaciones y alternancia de géneros. Pronombres neutros. 	<ul style="list-style-type: none"> Sustantivos no sexistas. Genéricos abstractos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ámbitos de uso. Uso del genérico: <ul style="list-style-type: none"> - masculino abusivo - femenino solidario 	<ul style="list-style-type: none"> Duales aparentes. Elisión de masculinos superfluos. 	<ul style="list-style-type: none"> Contextos discursivos. Expresiones idiomáticas y refranes sexistas.

Tal y como se puede apreciar en la tabla anterior, la sistematización de la -e puede comenzar a realizarse en los niveles iniciales:

Tabla 11. Propuesta para introducción de morfemas simbólicos y vocálicos en los niveles A1-A2 (Soler Montes, 2023).

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> Morfemas de género: -o; -a; -os; -as. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sustantivos ✓ Adjetivos ✓ Artículos ✓ Pronombres Morfemas de género no marcados: -e; -i. Heterónimos (términos opuestos de distinta raíz en algún rasgo morfológico de género): padre/madre, toro/vaca. Nombres de personas, orígenes, lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> Distintas formas de expresar el género: excepciones a los morfemas comunes de género, irregularidades: la mano, la radio, etc. Profesiones. Pronombres de objeto directo e indirecto: lo, la, le.
<p>"Nuevos" morfemas de género: -e; -x; -@</p>	<p>Duplicaciones y alternancia de géneros.</p> <p>Pronombres neutros: lo, alguien, quien, quienes...</p>

La enseñanza del uso marcado del LND presenta varias ventajas pedagógicas para el nivel A1. Por un lado, permite una mejor organización del conocimiento lingüístico al introducir tres categorías diferenciadas (masculino, femenino y no binario), cada una con un paradigma específico y una sistematización concreta, se consigue mantener estas categorías como independientes en su uso. En cuanto a la formación del género, se establece una interconexión en tanto y en cuanto la formación del femenino se enseña a partir del masculino y la del no binario a partir del femenino. Por consiguiente, este enfoque no solo facilita la comprensión y el aprendizaje, sino que también ayuda a que el estudiantado entienda mejor el funcionamiento del género gramatical en español. Por otro lado, este enfoque también permite fomentar la visibilidad y el respeto hacia las personas no binarias.

A continuación, se presentan dos ejemplos para trabajar el LND en su uso marcado a través de los pronombres personales.



Figura 1. Representación nocio-funcional de los pronombres. Modificación de la imagen del manual *Aula Plus 1*, p. 10.

	ESTUDIAR
yo	estudio
tú, vos	estudias / estudiáis
él, ella, elle	estudia
usted	
nosotros, nosotras, nosotres	estudiamos
vosotros, vosotras, vosotres	estudiáis
ellos, ellas, elles	estudian
ustedes	

Figura 2. Paradigma verbal del presente de indicativo regular con los pronombres inclusivos.

También puede trabajarse mediante la sistematización de la morfología de género, por ejemplo, a través de las nacionalidades. Se sugiere una introducción progresiva comenzando con la familiarización de la flexión nominal en masculino y posteriormente incorporando la transición al femenino. La -e se incorporará en una etapa subsiguiente enfocándose en la base de las palabras en femenino por dos razones fundamentales. En primer lugar, este procedimiento resulta muy rentable de cara a abordar las posibles problemáticas descritas en epígrafes anteriores respecto a la morfología derivativa como el caso de los heterónimos como “actor/actriz” o los sustantivos masculinos que acaban en -e como en el caso de “presidente”. Además, permite inferir que los sustantivos comunes en cuanto al género no cambiarán en su forma no binaria. En segundo lugar, la familiarización previa con la flexión masculina y femenina facilitará la adquisición y comprensión de la -e.

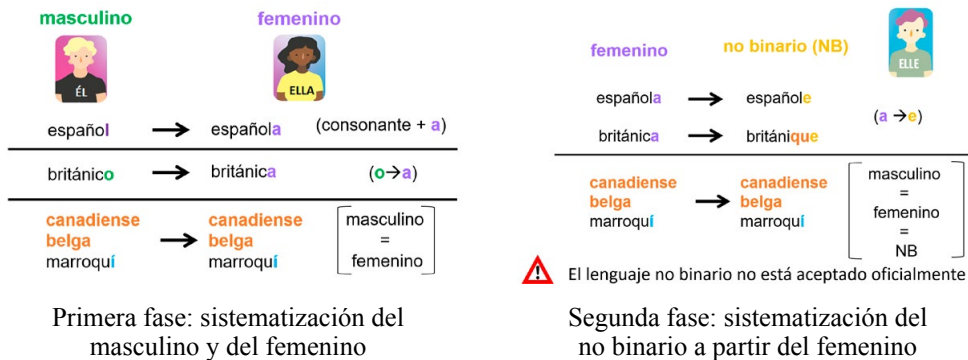


Figura 3. Etapas para la sistematización de la flexión nominal.

Posteriormente, en una fase más avanzada del proceso pedagógico se recomienda realizar una transición de la unidad léxica a la estructura oracional con el objetivo de que les estudiantes comprendan no solo la aplicación de la -e como morfema sino también su funcionamiento en la concordancia y las adaptaciones gráficas.

- A. Fíjate en las terminaciones de los sustantivos y de los adjetivos en estos ejemplos. ¿Tu lengua funciona de manera similar? Consulta la gramática en Recursos lingüísticos.**
- Ricardo es **un chico** muy inteligente**e** y simpático**a**.
 - Ricardo y Manuel son **dos chicos** muy inteligent**es** y simpátic**os**.
 - Luisa es **una chica** inteligent**e** y simpátic**a**.
 - Luisa y Jazmin son **dos chicas** muy inteligent**es** y simpátic**as**.
 - Juan Gómez es **un escritor** famos**o**. Es **una persona** muy crític**a** e influent**e**.
 - María Moreno es **una escritora** famos**a**. Es **una persona** muy crític**a** e influent**e**.
 - Juan Gómez y María Moreno son **dos escritores** famos**os**. Son **dos personas** muy crític**as** e influent**es**.

Figura 4. Actividad extraída de *Campus Sur*, p. 27.

- Luisa es **una chica** inteligent**e** y simpátic**a**.
Alex es **un chique** inteligent**e** y simpátic**o**.
- María Moreno es **una escritora** famos**a**. Es **una persona** muy crític**a** e influent**e**.
Reyes es **un escritor** famos**o**. Es **una persona** muy crític**a** e influent**e**.
- Luisa y Jazmin son **dos chicas** muy inteligent**es** y simpátic**as**.
Alex y Reyes son **dos chiques** muy inteligent**es** y simpátic**os**.

Figura 5. Adaptación propia para trabajar la concordancia LND en la oración.

Con el propósito de abordar de manera integral los cambios en los elementos gramaticales asociados al uso marcado de la -e, se propone la siguiente actividad centrada en la revisión de los artículos, pronombres, sustantivos, adjetivos y la concordancia, con un enfoque práctico en la expresión escrita. A través de esta actividad se revisan contenidos referidos a la información personal, las razones para aprender español (pueden modificarse a las aficiones una vez se haya trabajado el verbo *gustar*) así como las descripciones del aspecto físico y la personalidad. A través de esta actividad se practica de manera activa y consciente el empleo del morfema -e ajustando su uso gramatical a la identidad de género del personaje.

A. Describimos a las siguientes personas: profesión, estado civil, nacionalidad, aspecto físico, personalidad y razones por las que estudian español.

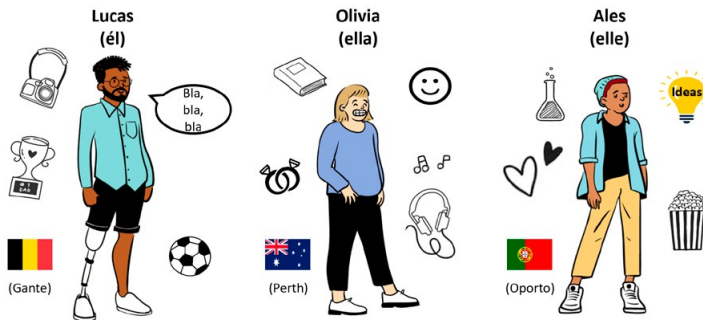


Figura 6. Material propio para trabajar las descripciones en el nivel A1.

Finalmente, se propone una actividad de comprensión lectora, adaptada del libro *Aula Plus 1* (2022, p. 141) para incorporar a las personas no binarias.

4. ¿Quién crees que puede decir las siguientes frases? Márcalo con una x.



	ÉL	ELLA
a. Soy Julia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Tengo 42 años.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Soy informática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Soy español.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Me llamo Marcos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Soy española.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Tengo 26 años.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Soy profesor de francés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 7. Actividad 4 del manual *Aula Plus 1*, p.141.

Hacia la implementación del lenguaje inclusivo no binario en el aula de ELE: actitudes, usos, propuestas didácticas y retos

La tarea consiste en relacionar cada enunciado con la persona a la que hace referencia. Mediante esta actividad no solo se evalúa la comprensión lectora, sino que también se fomenta la sensibilidad y la comprensión hacia la diversidad de las identidades de género.

B. ¿Quién crees que dice las siguientes frases? Marca la respuesta correcta

	él	ella	elle
1. Me llamo Laura			
2. Soy colombiana			
3. Tengo 37 años			
4. Soy estudiante de arte			
5. Tengo 67 años			
6. Soy peruana			
7. Soy español			
8. Estoy jubilada			
9. Soy optimista, divertida y simpática			
10. Soy alto, moreno y extrovertido			
11. Tengo 21 años			
12. Soy profesor			
13. Mi nombre es Ariel			
14. Soy cariñosa, alegre y creativa			
15. Soy Marcos			





Figura 8. Material adaptado de la actividad 4 del manual *Aula Plus 1*, p. 141.

Podría ser pertinente informar sobre el concepto de persona no binaria como parte del enfoque pedagógico. Aunque se reconoce que, en algunos casos, una definición general referida a las personas que no se identifican con el género masculino ni con el femenino podría ser suficiente para una primera aproximación.

Una vez se ha adquirido el uso marcado del LND se puede abordar el uso no marcado, es decir, el empleo del morfema -e para referirse a cualquier persona con independencia de su identidad de género. La siguiente secuencia didáctica modificada del manual *Aula Internacional Plus 2* inicia con una comprensión auditiva basada en una entrevista entre Ales y una profesora de español de su nueva academia. Durante la entrevista, Ales se identifica como una persona no binaria y utiliza la -e tanto para referirse a sí mismo (uso marcado), como para referirse a sus compañeros y amigos (uso no marcado). Este enfoque pretende aprovechar el conocimiento previo del estudiantado sobre el uso marcado, invitándoles a reflexionar a través de diferentes muestras lingüísticas para que infieran el nuevo uso de la -e.



A. Ales empieza hoy un curso de español en Madrid. En su escuela le hacen una entrevista. Escuchamos y completamos la ficha de inscripción.

ACADEMIA SOLIDIOMAS

Castellano

1. Nombre: _____

2. Práonombre: él ella ella

3. País: _____

4. Profesión: _____

5. Otros idiomas: _____

6. ¿Por qué estudias español?

Para conseguir un trabajo mejor.

Porque tengo que hacer un examen.

Porque tengo amigos españoles / latinoamericanos.

Para conocer otra cultura, otra forma de ser.

Porque quiero pasar un tiempo en algún país de habla hispana.

Porque necesito el español para mi trabajo.

Porque me gusta.

Otros: _____

7. ¿Desde cuándo estudias español? _____

8. ¿Qué cosas te gusta hacer en clase?

Ejercicios de gramática. Traducir.

Actividades orales. Actividades con internet.

Leer textos. Otros: _____

Juegos. Trabajar en grupo. _____

9. ¿Qué te cuesta más del español?

Entender la gramática. Hablar con fluidez.

Pronunciar correctamente. Otros: _____

Recordar el vocabulario. _____

10. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? _____

B. Compara tu ficha con la de otra persona de la clase ¿Tenéis toda la información? Podéis volver a escuchar la entrevista

C. Observa las siguientes oraciones que dice Ales:

Mi pronombre es **elle**

Tengo muchos amigos latinoamericanes

Me gusta hacer juegos y ejercicios con mis compañeros

¿Entiendes por qué usa la –e?

Imagen 9. Material adaptado de la actividad 2 del manual *Aula Internacional Plus 2*, p. 12.

En síntesis, la adopción de estos enfoques a la hora de introducir el LND en el aula busca no solo proporcionar una instrucción directa y especializada, sino también apostar por una comprensión intrínseca y transversal del fenómeno. Respetar a todas las identidades de género en el aula pasa por reflexionar sobre el modo en el que se redactan las instrucciones de las actividades, pues la tendencia al uso del masculino como genérico en ocasiones se torna en abusiva.

Las actividades presentadas y descritas a lo largo del epígrafe ponen de manifiesto que la inclusión y sistematización del morfema -e puede comenzar desde los niveles iniciales. Su incorporación temprana permite que les estudiantes se familiaricen gradualmente con el lenguaje inclusivo y adquieran la capacidad de emplearlo de manera consciente y respetuosa en contextos relevantes.

4. Conclusiones

El morfema “-e” forma parte de un fenómeno lingüístico que está vivo y en desarrollo. No es posible aseverar que constituya un cambio lingüístico, pero sí que es posible afirmar que las formas de lenguaje inclusivo configuran indicadores discursivos que ponen de manifiesto identidades sexogenéricas negadas a lo largo de la historia (Tosi, 2019). Las personas no binarias existen y merecen el mismo respeto que cualquier otro individuo. Les estudiantes, tanto no binarios como cisgénero, tienen interés en aprender sobre el lenguaje inclusivo desde los niveles más básicos: “Surge, aunque lxs docentes no lo hayan planificado, incluso, a pesar de que se nieguen a hablar del tema. Surge a través de las tensiones que se configuran en el aula respecto de su uso (o no uso) o de su tratamiento (o no). Surge sin más” (Tosi, 2023).

El desconocimiento generalizado sobre temas de identidad de género por parte del profesorado genera confusiones y malentendidos. Este hecho, unido a la inexistencia de soluciones a algunas de las problemáticas derivadas del uso de la -e, provoca inseguridad para llevar el contenido al aula. No obstante, a pesar de la falta de materiales disponibles para abordar de manera directa el lenguaje no binario en la enseñanza de ELE, a lo largo de las líneas anteriores se han mostrado propuestas y materiales de enseñanza exitosos que constituyen un punto de partida para el desarrollo de muchos más recursos pedagógicos que aborden esta temática de manera integral.

Es crucial señalar que en el contexto global de la enseñanza del español los temas relacionados con la diversidad de género y la comunidad LGTBIQA+ se enfrentan a desafíos significativos. La censura y la reticencia a abordar estos temas en el contexto educativo, motivadas por restricciones legales en algunos países, representan un obstáculo para las editoriales, ya que los libros de texto que ofrecen una representación binaria y con personas cisgénero no ven mermadas sus ventas (Morales-Vidal y Cassany (2020, p. 15). Esta realidad plantea la pregunta de cómo podemos equilibrar la necesidad de una educación inclusiva con las limitaciones impuestas por el entorno sociocultural.

Las personas disidentes de género y las comunidades minorizadas continuaremos empleando formas para autodenominarnos y aun afrontando obstáculos significativos, seguiremos resistiendo y hallando estrategias para narrar nuestras propias historias y existencias, desafiando así las restricciones impuestas por sistemas sociales, educativos y legales adversos: “Muchas personas, sin importar que nos identifiquemos como mujeres, hombres o como no binaries, seguiremos buscando formas efectivas y no violentas de convertir nuestras comunidades en espacios más inclusivos” (Menegotto, 2022, p. 62).

Referencias bibliográficas

- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. <https://bit.ly/2WaQH1b>
- Cardelli, M. (2018). La reacción conservadora. Algunas preguntas retóricas en torno al debate sobre el plural del español y la aparición de la “e” como práctica de lenguaje inclusivo en Argentina. *Entornos*, 31(1), 99-113.
- Cartolari, M. (2022). Lenguaje inclusivo, no sexista, igualitario, no binario: Contexto de la discusión y avances hacia una lengua descolonizada. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(3), 161-182.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2020). *Aula Internacional Plus 2. Curso de español A2*. Difusión.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2022). *Aula Plus 1. Curso de español A1*. Difusión.

- Cuba, E. (2018). *Lingüística Feminista y Apuesta Glotopolítica*. *Anuario de Glotopolítica*, 2, 21-40. <https://glotopolitica.files.wordpress.com/2018/04/aglo20220201820final.1.pdf>
- Escandell-Vidal, M.V. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, 223-249. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08>
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. y Klee, C.A. (Eds.). (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- García Mesenguer, A. (1976): Sexismo y Lenguaje, *Cambio16*, 260.
- Garret, P. (2001). Language Attitudes and Sociolinguistics, *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 626-631.
- Garret, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge, Cambridge University Press
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). Género, sexo y formación de femeninos, *Moenia*, 25, 655-685.
- Gutiérrez Conde, A. (2022). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español como lengua extranjera. *redELE*, 24.
- López, A. (2019). Tú, yo, elle y el lenguaje no binario. *La Linterna del Traductor*, 19, 142-150.
- López, A. (2020). Cuando el lenguaje excluye. Consideraciones sobre el lenguaje no binario indirecto. *Cuarenta Naipes*, 3, 295-312.
- López, A. (2022). La invisibilización en la traducción mediante el lenguaje no binario indirecto. A. Menegotto (Coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas* (pp. 111-122). Waldhuter Editores.
- Mahecha-Orvalle, A. (2022). Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), e208. Universidad Libre de Cali. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>
- Martín del Barrio, I. (2022). Lenguaje inclusivo y género no binario en español. Análisis de propuestas y usos de los hablantes. C. Fuentes Rodríguez y E. Brenes Peña (Eds.), *Comunicación estratégica para el ejercicio del liderazgo femenino* (pp. 49-63). Routledge.
- Math (2020). *Género neutro y lenguaje inclusivo. Una pequeña guía práctica*. Lauredal ediciones. <https://archive.org/details/lenguajeinclusivo2aediccion>
- Menegotto, A. (2022). Español 2G y español 3G. Algunas propiedades gramaticales del lenguaje inclusivo. A. Menegotto (Coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas* (pp. 43-63). Waldhuter Editores.
- Meneses, A. (2020). ¿Lenguaje para todes? *Sexo, género y gramática. Ideas sobre sexismo lingüístico*. Academia Chilena de la lengua. Catalonia.

- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020) El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Papadopoulos, B. (2021). The definitional dilemma of gender in language. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, XXIV-2, 11-30.
- Papadopoulos, B. (2022). Una breve Historia del español no binario. *Deportate, esuli, profughe*, 48(1), 31-48.
- Parra, M.L. y Serafini, E.J. (2022). *Bienvenidxs todes*: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Radi, B. y Spada, M. (2020). “Lenguaje inclusivo, cambio lingüístico y cambio social”. Ricardo Janoario y Leonardo Peluso (Coords.), *Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. (pp. 51-59). Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de estudios Sordos.
- Real Academia Española (2020). *Informe de la Real Academia Español sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Sardi, V. y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Aportes teórico-prácticos para un debate en curso*. Paidós.
- Sayago, S. (2019). Apuntes sociolingüísticos sobre lenguaje inclusivo, *Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación social*, 9, 1-10.
- Scotto, C. y Pérez, D. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género, y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis filosófico*, 40(1), 5-39.
- Soler Montes, C. (2023). *La enseñanza de lenguaje inclusivo en la clase de español, de la A a la X*. Jornadas Didácticas ELE Difusión, Cádiz 21 de julio de 2023.
- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: Aproximaciones al caso argentino. *Alabe, Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
- Tosi, C. (2023). El lenguaje inclusivo como derecho. Una propuesta frente a los discursos prescriptivos sobre la lengua. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 7(1), e202. <https://doi.org/10.24215/25457284e202>
- Trombetta, A. (2022). “¿Tendremos una morfología inclusiva en castellano?”. A. Menegotto (Coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas* (pp. 35-41). Waldhuter Editores.
- Trudgill, P. y Hernández, J. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Gredos.

Actitudes de estudiantes ante dos intervenciones pedagógicas de temática LGTBIQ+ en el aula de ELE y Traducción¹

Alberto Hijazo-Gascón
ahijazo@unizar.es

Universidad de Zaragoza

María Gómez-Bedoya
maria.gbedoya@uah.es

Universidad de Alcalá

Alfredo José Castro-Jiménez
acastroj@colegiosanpatricio.es

Inspired Education Group

Resumen: En este capítulo se presentan dos intervenciones pedagógicas para concienciar sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ en las clases universitarias de Español como Lengua Extranjera y Traducción. Estas sesiones tenían como objetivo aumentar el conocimiento de los desafíos de la comunidad LGTBIQ+ para que el estudiantado desarrolle competencias interpersonales en valores, ciudadanía y empatía. Se analizaron las actitudes de estudiantes y el impacto de estas intervenciones pedagógicas a partir de cuestionarios. Con este estudio, se pretende mostrar los beneficios de integrar estos temas en el currículum, desde una perspectiva intercultural, para concienciar sobre cuestiones LGTBIQ+.

Palabras clave: español lengua extranjera (ELE); traducción LGTBI+; pedagogía *queer*; actitudes.

¹ Esta investigación ha recibido la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación (MOTIV PID2021-123302NB-I00), el Ministerio de Universidades y la Unión Europea-Next GenerationEU (Programa María Zambrano MZ-240621), el Gobierno de Aragón (Psylex H11-17R) y el Campus Íberus (Grupo de Acción ICON). Queremos agradecer a las participantes su tiempo y buena voluntad para participar en el estudio. También queremos dar las gracias a la editorial IconBooks que nos facilitó el uso de PDF originales para la intervención pedagógica en la asignatura de Traducción especializada.

1. Introducción

El fomento de una perspectiva crítica en la enseñanza de idiomas es creciente en la sociedad contemporánea. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) considera que el aprendiente de una lengua debe ser un agente social y las competencias que adquiere van más allá de las comunicativas. Tal y como recogen el Consejo de Europa (2008) y la Organización de las Naciones Unidas, con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), aprender una lengua supone también la adquisición de los valores de educación para la ciudadanía. Uno de los principales objetivos consiste en que la educación inclusiva de calidad sea un derecho para todos los ciudadanos del mundo, impulsando así la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de lenguas contribuye de forma esencial a la formación holística de profesionales que necesitan cada vez más una capacitación en componentes afectivos y habilidades blandas, lo que contribuirá a su desarrollo humano y al avance hacia una sociedad igualitaria e inclusiva.

Entre las cuestiones que se pueden tratar en el aula de idiomas están las relacionadas con el colectivo LGTBIQ+, una minoría que todavía sufre discriminación y es frecuentemente objeto de delitos de odio.² Algunas de las razones por las que se defiende la necesidad de que la enseñanza sea más inclusiva y los ambientes de aprendizaje más seguros para las personas LGTBIQ+ son, según Nelson (2002), denunciar la discriminación en las instituciones de enseñanza y las actitudes homófobas, crear recursos y currículos más inclusivos, considerar las necesidades educativas de quienes se identifican como LGTBIQ+, crear ambientes laborales y de aprendizaje en los que cualquier docente o estudiante pueda abrirse sobre su identidad sin temor a represalias, entre otras.

En este trabajo presentamos dos intervenciones pedagógicas en distintas asignaturas relacionadas con la enseñanza de lenguas,³ ambas en el contexto de una institución de educación superior en Reino Unido. Por un lado, en una clase de Español como Lengua Extranjera (ELE), y por otro, en una clase de Traducción especializada del inglés al español. Decidimos medir las actitudes del estudiantado ante el tratamiento de cuestiones LGTBIQ+ en estas asignaturas. Nuestro estudio se enmarca dentro de la perspectiva de la Pedagogía *queer* y nuestros objetivos son los siguientes:

² Según Amnistía Internacional (2025), 12 países del mundo pueden castigar la homosexualidad con pena de muerte, y alrededor de 62 países consideran ilegales las relaciones consentidas entre personas del mismo sexo. En España, la preocupación por los delitos de odio contra este colectivo es creciente y, de hecho, los delitos contra la población LGTBIQ+ constituyeron el segundo tipo de delito de odio en el país en el año 2021 (Ministerio del Interior, 2021).

³ En este capítulo nos centramos en las cuestiones LGTBIQ+ en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, estos contenidos pueden tratarse en otras materias. Por ejemplo, en el grado de formación profesional de animación sociocultural (Platero, 2013).

1. Desde un punto de vista pedagógico, tratar cuestiones LGTBIQ+ en el aula de ELE y de Traducción. En este sentido, las intervenciones pedagógicas propuestas pretendían “queerizar” estas materias, creando un espacio seguro en el que se pudieran tratar todos los temas.
2. Examinar las actitudes del estudiantado en ambos contextos.
3. Observar si las actitudes cambiaron después de las intervenciones pedagógicas.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: primero presentamos una revisión de la literatura científica sobre perspectivas *queer* en la enseñanza de lenguas adicionales. Después, se explica la metodología del estudio y se presentan los resultados. Posteriormente se dedica una sección a la discusión de estos resultados y, finalmente, se termina con las conclusiones.

2. Perspectivas *queer* en la enseñanza de lenguas adicionales

2.1. El “giro social” en la enseñanza de lenguas adicionales

Las perspectivas *queer* en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) se enmarcan dentro del “giro social” que se produce en el campo de la Lingüística aplicada. Este cambio de paradigma supone tener en cuenta cuestiones que tradicionalmente se han dejado al margen en la enseñanza de idiomas. Canagarajah (2004) explica que lo que motiva aprender una lengua es construir las identidades que deseamos y las comunidades que queremos formar para participar en la comunicación y la vida social. Este giro social supone dejar de centrarnos en el sistema gramatical abstracto y tratar al alumnado como seres sociales complejos.

En este sentido, Pennycook (2001, p. 10) explica que la lingüística aplicada crítica supone un escepticismo constante, un cuestionamiento de las asunciones normativas de la lingüística aplicada. Se necesita problematizar lo que se da por hecho y trabajar en esta disciplina con relación a temas de género, clase, sexualidad, raza, etnicidad, cultura, identidad, política, ideología y discurso, lo que supone abrirse a nuevas preguntas que surgen de esta conjunción. Pennycook (2010) considera que los distintos giros que se han ido dando en la Lingüística aplicada cambian el foco de considerar el lenguaje como un sistema autónomo que preexiste a su uso y su competencia como una capacidad interna que da cuenta de su producción, hacia entender el lenguaje como un producto de las prácticas sociales que lo crean.

Del mismo modo, la enseñanza de la traducción no está al margen de los giros pedagógicos que fomentan la perspectiva de educación para la justicia social. Un buen ejemplo es la propuesta pedagógica de Castro (2024) sobre la traducción feminista, en la que expone la práctica docente de una asignatura universitaria sobre traducción de textos transgresores escritos por mujeres a través de clases magistrales, seminarios y talleres, con gran diversidad de materiales y técnicas pedagógicas.

Por lo tanto, tomar esta perspectiva crítica y tratar temas desde la diversidad supone varios beneficios, especialmente en relación con los factores afectivos. Una clase inclusiva facilita la exploración de la identidad, evita que el estudiantado se sienta intimidado e incluso puede incrementar su motivación. Con este objetivo planteamos las intervenciones pedagógicas, centradas en cuestiones LGTBI+.

2.2. Pedagogía queer y su aplicación a la enseñanza de lenguas

La pedagogía *queer* va a tener un papel fundamental en nuestras intervenciones.⁴ Nelson (2006, p. 3) explica como el término peyorativo *queer* ‘invertido’ se ha resignificado, teniendo en cuenta dos de sus significados, que pueden ser paradójicos. Por un lado, *queer* significa ‘no heterosexual’ y se utiliza de manera descriptiva para englobar los distintos colectivos dentro de las siglas LGTBIQ+. *Queer* también significa “no normal” en el sentido de desafío a las prácticas normativas que refuerzan el status privilegiado de la heterosexualidad. De Laurentis (1991) afirma que el término *queer* debe causar incomodidad ya que alude a lo “no canónico”, polifónico, transgresivo y problemático. Nemi Neto (2018) explica que en los años 60 y 70 el movimiento gay y lésbico se normalizó al adoptar prácticas heteronormativas (el matrimonio, la adopción) para ganar aceptación pública, pero dejó fuera de esta normalización a algunas personas como los chicos afeminados, las personas trans y las no binarias. Así, el término *queer* intenta recuperar a estos individuos. Butler (1990) considera que la identidad sexual es “performativa”, es decir, que el uso repetido de estrategias discursivas se repite hasta conseguir un sentido de identidad sexual que se siente “natural”. Los discursos dominantes heteronormativos utilizan el lenguaje para dar a la heterosexualidad un estado de normalidad que se da por hecho.

Nemi Neto (2018) señala cómo la pedagogía *queer* supone una perspectiva crítica con la exclusión que se produce en clase por medio de la heteronormatividad. La aplicación de la teoría *queer* a la clase de lenguas extranjeras supone evitar que se construya a las personas como, o bien “tolerantes”, o bien “tolerados” (Nelson, 2002). En este sentido, la pedagogía *queer* supone una oportunidad de aprendizaje, también sobre prácticas socioculturales, abierta a todo el mundo y no solo a las personas que se identifican con un tipo de identidad determinada. Una perspectiva *queer* supondría, por ejemplo, cuestionar por qué términos como *gay*, *lesbiana*, *bisexual* o *trans* no aparecen en el vocabulario en las escuelas y por qué si lo hacen es solo como insulto a silenciar. Otros ejemplos serían cuestionar los materiales de enseñanza que utilizamos en el aula respecto a la representación LGTBIQ+ (Nemi Neto, 2018) o estudiar el posicionamiento de la identidad que realizan estudiantes LGTBIQ+ en el discurso del aula de idiomas, como hacen Nguyen y Yang (2015) con una estudiante coreana que está haciendo la transición en sus clases de inglés en Estados Unidos.

⁴ Guijarro-Ojeda (2006) para una explicación concisa sobre la teoría queer (Butler, 1990) y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras.

Un concepto relevante es el de *queering*, que consiste en crear espacios en los que se pueda establecer un diálogo y una discusión crítica sobre todas las identidades y su relevancia sociocultural, de forma que se mantenga una actitud respetuosa con todas ellas (Nelson, 2006; Paiz, 2019). Como explica Paiz (2019), la identidad sexual es un componente fundamental de la identidad social y va más allá de la atracción sexual, ya que influye en otras facetas de las experiencias vitales. Que muchos estudiantes mantengan la identidad oculta en las aulas por miedo a las repercusiones podría estar muy vinculado con la falta de preparación del profesorado para crear espacios donde se cuestionen los discursos sociales dominantes. Esto puede llevar a que algunas personas se sientan apartadas del espacio educativo (Paiz, 2019). En todo caso, la decisión de compartir la identidad sexual es siempre individual, ya que es nuestra responsabilidad, independientemente de la orientación sexual, educarnos en cómo construir espacios inclusivos para el aprendizaje de lenguas. Las prácticas de pedagogía *queer* son variadas y pueden ir desde la visibilización de personas del colectivo LGTBI+ (que estén presentes en diálogos, textos para la comprensión lectora, *role-plays* en clase, etc.) a la pedagogía de la investigación *queer* que se explica en la próxima sección.

2.3. La pedagogía de la investigación *queer*

Una forma de aplicar la pedagogía *queer* en los ámbitos de enseñanza es lo que Nelson (1999) denomina *pedagogy of inquiry* o *queer inquiry* (Nelson, 2002; 2006) que traducimos aquí como *pedagogía de la investigación queer*⁵ y que supone prestar atención a cuestiones de sexualidad (identidades, normas, relaciones) en las rutinas cotidianas de pensamiento, conversación, aprendizaje y trabajo. Esta autora explica que, al adoptar una perspectiva *queer*, no se espera que el profesorado transmita conocimiento sobre este tema, ni que se especialice en la materia, sino que las tareas estén diseñadas para favorecer la indagación. Debe fomentarse que el estudiantado entienda cómo la lengua, la cultura y las interacciones sociales operan con relación a todas las identidades sexuales.

El objetivo que se plantea con este procedimiento es guiar y provocar debates sobre la diversidad sexual, la identidad y su relación con otros temas. Se intenta evitar asumir la heterosexualidad, algo que se produce cuando se evita hablar de temas LGTBIQ+ en el aula. Nelson (2006, p. 7) señala que las consecuencias de mantener el aula como zona de heterosexualidad asumida suponen por una parte limitar las oportunidades de los aprendientes de lengua adicional de desarrollar la competencia necesaria para participar en los discursos de la sociedad contemporánea, en los que la diversidad cada vez juega un papel mayor. Por otra parte, excluir las perspectivas *queer* supone reforzar una heterosexualidad obligatoria en el aula, que no parece muy adecuada. La pedagogía de investigación *queer* puede ayudar a los estudiantes

⁵ Adoptamos la traducción que Guijarro-Ojeda (2006) hace del término de Nelson (1999) *pedagogy of inquiry* como “pedagogía de la investigación”.

a asumir una perspectiva crítica, deconstruir las asunciones heteronormativas y comprender que todas las identidades son negociadas, (re)construidas y disputadas (Paiz, 2019).

Un ejemplo es el de Ó'Móchaim (2006) que realizó un proyecto mostrando a sus estudiantes entrevistas en la LE con miembros LGTBIQ+ de la comunidad local japonesa. Según este autor, era importante mostrar las cuestiones LGTBIQ+ en la comunidad local, para evitar una posible identificación de estos temas como algo occidental, ajeno a la realidad del estudiantado. Las entrevistas provocaban discusiones interesantes en clase sobre sus experiencias y reacciones empáticas.

Paiz (2019) señala que en numerosos casos se ofrecen oportunidades para que el estudiantado se involucre con temas de identidad LGTBIQ+. Sin embargo, incide en que las cuestiones trans no reciben suficiente atención y que deberíamos focalizarnos en esta comunidad. En ese sentido, una de las propuestas pedagógicas que incluimos aquí trata sobre cuestiones trans y la otra sobre cuestiones de la comunidad *queer*, que tampoco ha recibido tanta atención.

2.4. Estudios de actitudes sobre la enseñanza de temas LGTBIQ+

Una parte de los estudios sobre pedagogía *queer* se ha centrado en estudiar las actitudes de profesorado hacia la presencia de estos temas en el aula de lenguas extranjeras. En numerosas ocasiones estos temas no han sido bien recibidos, se ha observado inseguridad para tratarlos o incluso su exclusión, debido a considerarlos poco relevantes para su asignatura. El contexto de estos estudios es variado. Dumas (2010) investiga las actitudes del profesorado de inglés como lengua extranjera en Canadá, en cursos para migrantes. Esta autora se centra en temas de la comunidad LGTBIQ+ en general. En la misma línea, Witcher (2014) prepara cuestionarios de actitudes para profesorado de inglés como lengua extranjera en Estados Unidos, comparando personal en activo y en formación. En este caso, Witcher focaliza su estudio en las actitudes hacia las personas trans.

En el contexto español, Guijarro-Ojeda y Ruiz-Cecilia (2013) estudian las actitudes de profesorado de inglés en educación primaria en formación, concluyendo con la necesidad de incorporar la perspectiva *queer* en la formación. En todo caso, parece que la situación es mejor en la Unión Europea, como subrayan Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril (2021), que señalan actitudes positivas hacia la inclusión de temas LGTBIQ+ en las clases, especialmente en el profesorado europeo y que pertenece al colectivo. Finalmente, en el caso del ELE, destaca el trabajo de Engra Minaya (2020) que examina las actitudes hacia temas LGTBIQ+ tanto por profesorado como por alumnado de ELE. En general, encuentra actitudes positivas, aunque algunas variantes se muestran relevantes, como la edad, siendo estas actitudes más positivas cuanto más joven sea la persona. El género solo fue significativo en el caso del profesorado, teniendo las mujeres actitudes más positivas.

3. Metodología

3.1. Cuestionarios sobre actitudes

La metodología adoptada para este estudio comprende dos intervenciones pedagógicas para tratar temas LGTBIQ+ con el estudiantado. Ambas incorporan un pretest y un postest. La finalidad de dichos test se centró en recoger las opiniones de las estudiantes⁶ antes y después de las intervenciones y, en última instancia, en conocer el impacto de las intervenciones en sus actitudes hacia cuestiones LGTBIQ+. Dichos test se realizaron en clase de forma escrita e individual, ambos incorporaron un cuestionario con preguntas abiertas, que podían ser respondidas tanto en L1 (inglés o español) como en LE (inglés o español), a elección de cada estudiante, y preguntas cerradas siguiendo una escala Likert de 1 a 5.

Por lo que respecta a la asignatura de ELE, el pretest constaba de cuatro preguntas abiertas de respuesta libre y dos preguntas cerradas de escala Likert (1 a 5). El postest constaba de tres preguntas abiertas y ocho cerradas con las mismas características. En cuanto a la asignatura de Traducción especializada, el pretest incluía cinco preguntas de respuesta abierta y dos preguntas de respuesta cerrada de escala Likert (1 a 5), y el postest recogía cinco preguntas de respuesta abierta y siete preguntas de respuesta cerrada.

Los test se basan en el cuestionario utilizado por [Witcher \(2014\)](#) para medir las actitudes de profesores de inglés como segunda lengua al tratamiento de cuestiones trans en el aula de idiomas, a su vez basados en [Dumas \(2010\)](#). Sus cuestionarios tuvieron que ser adaptados, ya que en este caso se exploraban las actitudes de estudiantes y no de profesorado. Además, este estudio presenta la novedad de que las participantes respondían al cuestionario antes y después de una intervención pedagógica específica. Los cuestionarios del estudio y el cuestionario de información biográfica fueron aprobados previamente por el comité ético de la institución educativa donde se realizó la recogida de datos (referencia GREC 18-1166).

3.2. Participantes y contexto educativo

Las participantes eran estudiantes de grado en una universidad británica. La asignatura seleccionada de ELE es obligatoria en el grado de Lenguas Modernas y en otros grados con combinaciones de español. El estudiantado en estos grados pasa el tercer curso académico en un país hispanohablante. El nivel de dominio del español es avanzado, con el fin de consolidar un nivel C1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* ([Consejo de Europa, 2002](#)) al final del

⁶ La mayoría de las estudiantes participantes en este estudio se identificaron como mujeres, por lo que se ha optado por utilizar el femenino genérico. En el cuestionario biográfico se preguntaba sobre la identidad y orientación sexo-afectiva de las participantes, garantizando su anonimato y con la posibilidad de marcar una casilla de “prefiero no decir”.

curso. La asignatura de Traducción especializada es una asignatura obligatoria en el grado de Traducción e Interpretación en el itinerario de español. La intervención pedagógica se desarrolló en el seminario de traducción del inglés al español, dentro del bloque de traducción literaria.

En cuanto al número de participantes, cada una de las intervenciones contó con el estudiantado de las asignaturas mencionadas, concretamente 17 estudiantes de nacionalidad británica participaron en la primera intervención, de ellos 5 hombres y 12 mujeres de entre 20 y 24 años, dos de los cuales indicaron pertenecer al colectivo LGTBIQ+. La segunda intervención contó con la participación de 27 estudiantes, 20 mujeres, 6 hombres y 1 participante no binarie. De ellos, 4 participantes indicaron pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Cabe mencionar que en este segundo grupo 10 de las estudiantes eran de nacionalidad británica, y 17 eran de nacionalidad española, siendo estas últimas estudiantes de diferentes universidades españolas que estaban cursando un semestre de intercambio estudiantil dentro del programa Erasmus.

3.3. Intervenciones pedagógicas

Para la asignatura de ELE, se diseñó la primera intervención pedagógica, que consistía en una indagación sobre el tema “Transexualidad en España”. Para ello, se diseñaron una serie de actividades en torno al reportaje “El sexo sentido” (Documentos TV, 2014). Al tratarse de una asignatura de expresión oral, las estudiantes debían definir y comprender conceptos como *trans*, *transsexual*, *travesti*, o *transgénero*, además de buscar información sobre la comunidad trans y su legislación en distintos países de la Unión Europea, así como observar la cobertura mediática y la (des)información con relación a la comunidad trans.⁷

Para la asignatura de Traducción se diseñó la segunda intervención pedagógica, que consistía en la traducción del inglés al español de algunas viñetas seleccionadas de la novela gráfica *Queer: A graphic history*, escrita por Meg-John Barker y Jules Scheele. En esta segunda intervención las estudiantes se centraron en la traducción de conceptos relacionados con la comunidad *queer*, por lo que las actividades giraron en torno a la investigación y definición de conceptos claves para su posterior traducción. También se pedía que indagasen sobre conceptos clave como *queer*, *camp*, *TERF*, el pronombre neutro *they* y las siglas *LGTBQIA+*. Además, gracias a la colaboración de la editorial IconBooks, pudieron utilizar los PDF originales para editar e incluir las traducciones, desarrollando competencias transversales como la competencia digital, con el objetivo de capacitar a los estudiantes para usar las tecnologías digitales de forma creativa y fomentar su participación segura en la sociedad digital (MRCDD, 2022).

⁷ Se debe aclarar que hasta 2018 la Organización Mundial de la Salud todavía consideraba la transexualidad como un “trastorno de salud mental” (OMS, 2018).

Las intervenciones se realizaron durante uno de los seminarios del curso (50 minutos en la clase de ELE, 90 minutos en la de Traducción). En ambos casos se utilizó la metodología pedagógica de la “clase invertida” ya que el estudiantado tenía que preparar tareas previas al seminario, en el que se combinaron el trabajo en parejas o grupos pequeños y en gran grupo, siendo el papel principal del profesorado el de facilitar, más que el de impartir una clase magistral.

3.4. Procedimiento y análisis

Los cuestionarios que sirvieron como pretest se repartieron una semana antes de las intervenciones pedagógicas. Los cuestionarios que sirvieron como postest se administraron una semana después de la intervención.

El análisis de las respuestas de los cuestionarios se fundamenta principalmente en un análisis cualitativo de las respuestas abiertas, a través del análisis de contenido. También se realizó un análisis cuantitativo en el caso de las preguntas cerradas con respuestas por escala Likert de 1 a 5. De esta manera, una vez completados los test, se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido. En este estudio seguimos a Hsieh y Shannon (2005) en la definición de análisis cualitativo de contenido como un método de investigación para la interpretación subjetiva del contenido de datos textuales a partir de un proceso de clasificación sistemática de codificación e identificación de temas. Se aplicó este análisis a las respuestas a las preguntas abiertas. Para ello, primero se clasificaron todas las respuestas en una plantilla Excel, de manera que cada pregunta abierta agrupase todas las respuestas a dicha pregunta. Seguidamente, se realizó un análisis de las respuestas, donde se identificaron los temas recurrentes y se codificaron las respuestas atendiendo a dichos temas. Asimismo, se realizó una cuantificación de las preguntas cerradas con escala Likert, donde se calculó la distribución media de las respuestas de forma numérica. Todas las respuestas fueron contestadas de forma anónima.

4. Resultados

4.1. Resultados de los pretest

El análisis de las respuestas del pretest se centró, por una parte, en recoger el conocimiento del estudiantado sobre temas LGTBIQ+, en concreto aspectos referentes a la transexualidad y a la identidad *queer*, y por otra, en conocer sus actitudes referentes al tratamiento de estos temas como parte de su formación académica en ELE o Traducción.

La primera pregunta del pretest fue formulada de forma abierta para recoger el conocimiento de las estudiantes de ambos grupos sobre los desafíos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+. El tema más prominente fue la discriminación que sufre este colectivo, mencionada por 14 estudiantes del grupo de ELE (de un total de 17) y 14 estudiantes del grupo de Traducción (de un total de 27). En

particular, se recogieron respuestas que describían la intolerancia e incluso la violencia hacia el colectivo, en forma de *attacks* ‘agresiones’ o *bullying* ‘acoso’. Es interesante destacar que 10 estudiantes, 8 de ELE y 2 de Traducción, mencionaron los derechos del colectivo y cómo existe todavía una lucha por igualarlos con los de otros grupos sociales. Asimismo, 5 estudiantes (3 de ELE y 2 de Traducción) mencionaron el desconocimiento y la ignorancia de la sociedad hacia las personas LGTBIQ+.

Por lo que se refiere a la cuestión número 2, sobre el conocimiento de las estudiantes en relación con los desafíos de la comunidad trans, el tema de la discriminación aparece en 32 respuestas, 12 de estudiantes de ELE y 12 de estudiantes de Traducción. Esta discriminación se describe con palabras como *being oppressed* ‘ser oprimido’, ‘rechazo’, ‘son considerados enfermos’. Asimismo, 20 estudiantes (12 de español LE y 6 de Traducción) mencionaron dificultades a las que se enfrenta el colectivo trans, principalmente en su proceso de transición y/o cambio de sexo. Los problemas de salud mental fueron mencionados por 3 estudiantes (2 de ELE y 1 de Traducción) y de nuevo la falta de información también estuvo presente en esta respuesta (mencionada por 1 estudiante de ELE y 3 de Traducción).

En el pretest completado por las estudiantes de Traducción, la pregunta 2 contenía una sub-pregunta relacionada con los desafíos a los que se enfrenta la comunidad *queer*, debido a la naturaleza de las viñetas que posteriormente iban a traducir. En este caso, es interesante mencionar que 14 estudiantes, o bien mencionaron que no conocen los desafíos, o bien no respondieron a esta pregunta. Asimismo, 5 estudiantes dieron respuestas que denotan específicamente su confusión sobre lo que significa el término *queer*, con comentarios como:

- (1) *I struggle to differentiate a queer person from a trans/LGBT person*
‘Me cuesta diferenciar a una persona *queer* de una persona trans/LGBT’
- (2) *Queer is the same as LGBT*
‘*Queer* es lo mismo que LGBT’
- (3) *It’s a broad term*
‘Es un término amplio’

Además, dos estudiantes mencionaron que existe un desconocimiento de la sociedad hacia la identidad *queer*, y 6 comentaron sobre la discriminación hacia estas personas, con respuestas como que las personas *queer* ‘tienen que justificarse constantemente’ o *they are scared of coming out* ‘tienen miedo de salir del armario’.

Con respecto a las preguntas cerradas, la cuestión referente a si debe haber lugar para temas LGTBIQ+ en la clase de ELE o Traducción, se midió con una escala Likert donde 1 correspondía a ‘totalmente en desacuerdo’ y 5 a ‘totalmente de

acuerdo”. Las estudiantes de ambos grupos se mostraron muy a favor de dicha inclusión, en concreto, la media resultó en 4,29 en las estudiantes ELE y en 4,41 en el grupo de Traducción. Al pedirles una justificación de su respuesta en forma de pregunta abierta, en ambos grupos apuntaron a la idea de que es importante tratar estos temas para dar visibilidad a la comunidad, pero también que los temas LGTBIQ+ son temas “como otros cualquiera”. Es interesante destacar también que las estudiantes de Traducción expresaron opiniones más instrumentales, con comentarios en relación con la idea de que “todos los temas son importantes para la formación de traductores”.

La pregunta relacionada con su sensibilidad antes el tratamiento de temas LGTBIQ+ en clase (“si surgieran temas LGTBIQ+ en clase me sentiría...”) también se midió con una escala Likert, donde 1 correspondía a “muy incómodo” y 5 a “muy cómodo”. La media de ambos grupos demuestra que en general el estudiantado se siente cómodo al tratar estos temas en clase, con resultados de 4,23 de media en las estudiantes de ELE y 4,63 en las estudiantes de Traducción. Cabe destacar aquí que un 70,37 % de las estudiantes de Traducción respondieron que se sentirían muy cómodas (5), con respecto a un 52,94 % de las estudiantes de ELE. Al justificar esta respuesta en forma de pregunta abierta, en ambos grupos se obtuvieron opiniones relacionadas con la satisfacción personal que supone tratar estos temas para crear conciencia social, además de poder apoyar la inclusión de personas LGTBIQ+. Además, se mencionó la universidad como un entorno en el que las estudiantes se sienten seguras para tratar dichos temas. Asimismo, al igual que en la pregunta anterior (sobre si estos temas deberían tratarse en clase), el estudiantado de Traducción apuntó razones más instrumentales, con comentarios relacionados con la necesidad, como futuras traductoras, de tener conocimientos “sobre cualquier tema”, y la preocupación de que un tema con vocabulario complejo pudiera repercutir en la nota final de una posible evaluación de la asignatura.

4.2. Resultados de los postest

Una vez realizada la intervención pedagógica, se procedió al análisis de los resultados de la misma. Dicho análisis permite la presentación de los datos más relevantes que arroja el cuestionario. Partiendo de la escala 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), y en relación con la idea de incluir más temas LGTBIQ+ en las clases de ELE, el alumnado se muestra partidario de una mayor presencia de estos contenidos (resultado medio de 4,61). De la misma manera, aquellas que cursan Traducción ofrecen un resultado prácticamente idéntico (media de 4,62). Con la misma escala de medición (1 muy incómodo; 5 muy cómodo) el conjunto de estudiantes de ELE muestra su comodidad (media de 4,66) cuando se debaten temáticas del colectivo LGTBIQ+. Por su parte, las traductoras en ciernes también expresan su comodidad en esta cuestión (media de 4,67).

Preguntadas por el tratamiento de contenidos LGTBIQ+ en otras asignaturas tanto en la educación universitaria como en secundaria (*GCSE*) o bachillerato (*A-Levels*),⁸ resulta especialmente llamativo el contraste entre los porcentajes de estudiantes de ELE y de Traducción.

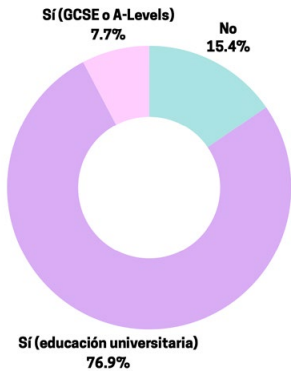


Gráfico 1. Respuestas del grupo de ELE al ítem “¿Has tratado temas LGTBQ en otras asignaturas (universitarias, secundaria)?”

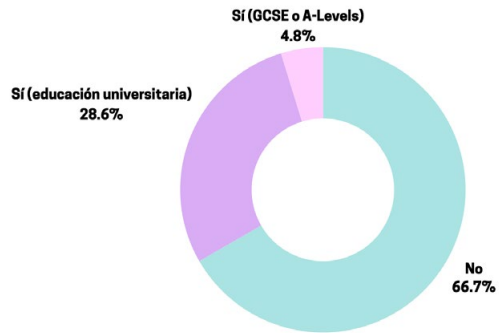


Gráfico 2. Respuestas del grupo de Traducción al ítem “¿Has tratado temas LGTBQ en otras asignaturas (universitarias, secundaria)?”

Preguntadas sobre la posible preocupación que se podría plantear a la hora de tratar temas LGTBIQ+, se subdivide esta cuestión en varias preguntas, atendiendo a diferentes particularidades. Así pues, en cuanto a las habilidades lingüísticas presentadas en estas materias, el estudiantado de ELE se muestra inquieto, mientras que esta preocupación es menor en el grupo de Traducción, como se muestra en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Respuestas del grupo de ELE al ítem “Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque es difícil (en relación con las actividades lingüísticas)”.

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
26,7 %	20 %	20 %	33,3 %	-
Grupo de ELE				

⁸ Los GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) son los exámenes que se realizan al terminar el Year 11 (con 15-16 años) en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Los *A-Levels* (*Advanced Level Qualifications*) son las pruebas realizadas al final de los dos últimos años de enseñanza secundaria, que dan acceso a la universidad, en estos países (con 17-18 años). En el texto utilizamos los términos “secundaria” y “bachillerato” de manera general, ya que hay participantes que han estudiado en distintos países.

Tabla 2. Respuestas del grupo de Traducción al ítem “Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque es difícil (en relación con las actividades lingüísticas)”.

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
33,3 %	23,81 %	14,29 %	23,81 %	4,76 %
Grupo de Traducción				

Otra subdivisión dentro de esta misma cuestión tiene que ver con la sensibilidad cultural y/o religiosa que podría alterar o modificar el tratamiento de temas LGTBIQ+ en clase. Aquí, los dos grupos intervenidos (ELE: 33,3 %; Traducción: 47,62 %) muestran una escasa o nula preocupación ante la posible ofensa o alteración de conductas culturales y/o vinculadas a aspectos religiosos. Pese a la similitud, atendiendo a los resultados, es fácilmente perceptible que el alumnado de Traducción muestra una mayor laxitud en este asunto.

Tomando como punto de partida la misma escala, se pregunta sobre la posibilidad de que la puesta de estas temáticas en el centro de nuestras sesiones docentes pudiera generar un conflicto personal para el estudiantado. Los resultados arrojan una situación semejante a las dos anteriores, con un 66,7 % de estudiantes en ELE a los que esto no les generaría ningún tipo de enfrentamiento interno; y un 80,95 % en Traducción que comparten la misma opinión, como se muestra en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Respuestas del grupo de ELE al ítem “Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque podría ser un conflicto para mí”.

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
66,7 %	20 %	13,3 %	-	-
Grupo de ELE				

Tabla 4. Respuestas del grupo de Traducción al ítem “Tratar temas LGTBIQ+ en clase me preocupa porque podría ser un conflicto para mí”.

1. No me preocupa para nada	2.	3.	4.	5. Me preocupa mucho
80,95 %	14,29 %	-	4,76 %	-
Grupo de Traducción				

También se pregunta sobre los cambios en su conocimiento acerca de los retos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ tras la intervención pedagógica. Pueden verse los resultados en las Tablas 5 y 6. El alumnado ELE confirma que ahora dispone de una percepción más amplia del tema (12 participantes lo ratifican) así como un manejo más complejo y rico sobre la terminología adecuada (4 participantes). El grupo de Traducción considera que ahora está en una mejor disposición para

abordar la diversidad y el colectivo en sí (10 participantes); otras 4 alumnas expresan su satisfacción ante las mejoras que pueden incorporar y complementar así su carrera como futuras traductoras; igual número (4) corresponde a estudiantes que confirman que su conocimiento sobre discriminación y retos pendientes ha experimentado cierta mejoría; un total de 5 participantes asegura que ya conocía el tema; y solo una de ellas ha puesto de manifiesto que ha cambiado su percepción a la hora de apoyar y defender los derechos del colectivo.

Tabla 5. Respuesta del grupo de ELE a “¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ después de la clase de la semana pasada?”.

Temas	
Mayor conocimiento	12
Mayor terminología	14
Grupo de ELE	

Tabla 6. Respuesta del grupo de Traducción a “¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad LGTBIQ+ después de la clase de la semana pasada?”.

Temas	
Diversidad (el colectivo en sí, diferencias dentro de las “letras”)	10
Mejora como traductora (términos difíciles, preparación para cualquier tema)	4
Discriminación, retos	4
Mejorar cómo ser <i>ally</i> (persona aliada)	1
Ya sabía sobre el tema	5
Grupo de Traducción	

En la fase final de este análisis de resultados, y en línea con la cuestión anterior, el alumnado ha sido preguntado de manera más específica acerca de los cambios que se han producido en su conocimiento sobre los retos que enfrenta la comunidad trans. El grupo de ELE ratifica haber alcanzado un mayor conocimiento en relación con los retos y problemas a los que se enfrentan, como muestra la [Tabla 7](#). Un total de 8 estudiantes ELE aseguran disponer ahora de mayor conocimiento; 6 creen que su conocimiento sobre cuestiones específicas como *dysphoria* ‘disforia’, *intersex* ‘intersex’, diferencias entre *male and female trans* ‘hombre y mujer trans’, derechos y aspectos legales o terminología, se ha intensificado; otras 6 se centran en la mayor percepción de problemas, adversidades y retos pendientes; y una única estudiante es de la opinión de que ya era conocedora del tema y que, por ende, no ha modificado su conocimiento en exceso.

Tabla 7. Respuestas del grupo de ELE a la pregunta “¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad trans después de la clase de la semana pasada?”.

Temas	
Mayor conocimiento	8
Cuestiones específicas trans	6
Problemas, retos	6
Ya sabía/No ha cambiado	1
Grupo de ELE	

Planteada esta misma cuestión al grupo de Traducción, los resultados presentan una mayor variedad de respuestas, como muestra la [Tabla 8](#). Así, 7 alumnas de esta rama aseguran que ya conocían el tema y que los cambios efectuados en su conocimiento son nulos (4) o poco reseñables (3); las ya mencionadas cuestiones específicas trans sí que se han visto reforzadas en 3 jóvenes; la problemática actual y los desafíos se incorporan al campo del conocimiento de 2 estudiantes; el uso de pronombres, la diferencia entre *transsexual* y *transgénero*, la construcción del género y el llamado *TERF* (acrónimo del término en inglés *trans-exclusionary radical feminist*, ‘feminista radical trans-excluyente’) han impactado en el saber de una estudiante respectivamente en cada uno de estos apartados.

Tabla 8. Respuestas del grupo de Traducción a la pregunta “¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad trans después de la clase de la semana pasada?”.

Temas	
Ya sabía/no ha cambiado	4
No ha cambiado (mucho)	3
Cuestiones específicas trans	3
Problemas, retos	2
Uso de pronombres	1
Diferencia transexual-transgénero	1
El género se construye	1
TERF	1
Grupo de Traducción	

Finalmente, al grupo de Traducción se les preguntó sobre el colectivo *queer*. De esta manera, el cuestionario posterior a la intervención recogía la pregunta acerca de un posible incremento en el conocimiento sobre retos y desafíos a los que se enfrenta este colectivo. Un total de 8 estudiantes expresan su mejoría sobre el

concepto *queer* (categoría, diferentes significados, debates...); 4 creen que su percepción de conflictos, adversidades y cuestiones pendientes se ha acrecentado; el mismo número asegura que ya conocía el tema y que su entendimiento no se ha visto afectado; 3 piensan que ahora disponen de una mayor apreciación de la diversidad existente dentro de esta comunidad; y una estudiante considera un aumento de la empatía hacia este colectivo.

Tabla 9. Respuestas del grupo de Traducción a la pregunta “¿Cómo ha cambiado tu conocimiento sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad *queer* después de la clase de la semana pasada?”.

Temas	
Concepto <i>queer</i> (categoría, diferentes significados, debates...)	8
Retos, problemas	4
Ya sabía/No ha cambiado	4
Diversidad dentro del colectivo	3
Mayor empatía	1
Grupo de Traducción	

Así, en general, puede afirmarse que las actitudes del alumnado en ambos grupos y en los dos test fueron muy positivas. Además, la intervención pedagógica supuso en algunas participantes la obtención de un mayor conocimiento sobre varias de las cuestiones LGTBIQ+ tratadas.

5. Discusión

Los resultados del estudio nos muestran que no hubo grandes diferencias entre los pretest y los postest en ambos grupos. Esto se debe, en gran medida, a que las actitudes de este estudiantado ya eran muy positivas hacia la inclusión de temas LGTBIQ+ en sus asignaturas antes de la intervención pedagógica. Las estudiantes se mostraron conscientes de las dificultades que pueden encontrar las personas LGTBIQ+, en especial las personas trans, sobre las que tenían preguntas específicas. Sin embargo, mostraron más desconocimiento hacia el colectivo *queer* en el pretest. La intervención pedagógica ayudó a aumentar sus conocimientos sobre la diversidad dentro del colectivo LGTBIQ+, según las respuestas de las propias participantes.

Es especialmente interesante señalar que se observaron diferencias en el análisis temático entre las estudiantes de traducción y las de ELE. Mientras que el estudiantado de ELE consideraba que tratar estos temas es positivo para crear conciencia sobre el tema, evitar la discriminación, etc., las respuestas de las estudiantes de traducción iban más orientadas hacia el ámbito profesional, señalando que es un tema del que también deben tener información, como otros

campos especializados. Esta diferencia puede deberse a cuestiones culturales, ya que el grupo de ELE era mayoritariamente de estudiantes británicas mientras que el de Traducción era mixto con mayoría de estudiantes españolas, o si se debe a una cuestión del contexto, al encontrarse en una asignatura más práctica y próxima al mundo profesional. Del mismo modo, los dos grupos también mostraron diferencias sobre su experiencia con temas LGTBIQ+ en la enseñanza reglada.

Los resultados de este estudio muestran actitudes diferentes a los estudios que fueron la base para el diseño de nuestra metodología (Dumas, 2010; Witcher, 2014). Esto no sorprende, ya que los contextos y la población estudiada son muy diferentes. En el caso de Witcher (2014) se estudian las actitudes del profesorado de inglés como segunda lengua en Estados Unidos. Aunque sus resultados muestran actitudes positivas, la autora señala que el tratamiento de temas gays y lésbicos parece causar menos incomodidad que los temas sobre las personas trans y no binarias. Witcher (2014, p. 54) señala que esto puede deberse a la influencia de los discursos centrados en la sexualidad y no en el género tanto en la sociedad en general como en el mundo académico. Los participantes en su estudio también muestran diferencias entre el conocimiento de estos temas, su aplicación en el aula y la actitud hacia ellos.

Estas disparidades también se dan en el trabajo de Dumas (2010), centrado en las actitudes de profesores de inglés para extranjeros en Canadá. Casi la totalidad de sus participantes señalan sentirse cómodos con los temas LGTBIQ+, pero muestran incomodidad a la hora de llevar estos temas al aula. También es contradictorio que, mientras el 81,2 % muestra comodidad con esta temática, un 37,5 % indica que no se les ha ocurrido nunca tratar este tema en sus clases (Dumas, 2010, p. 617), probablemente en coherencia con otras respuestas como que les provocaría nerviosismo tratar el tema por miedo a una posible reacción negativa del estudiantado.

Nuestras participantes se muestran más coherentes, teniendo un buen conocimiento de estos temas y con actitudes positivas hacia ellos fuera y dentro del aula. La diferencia entre los estudios de Dumas y Witcher puede deberse a cuestiones generacionales (por la diferencia de edad de las participantes), culturales (por contexto americano o europeo) o profesionales, debido a que estos estudios tratan actitudes de profesores, mientras que nuestro estudio presente se centra en las de estudiantes. Así, nuestros resultados están más próximos a los de Engrá Minaya (2020) que también estudia las actitudes de estudiantes de ELE y las encuentra más positivas que las del profesorado.

Debemos señalar que, frente a los otros trabajos, en nuestro caso, las participantes respondieron a dos cuestionarios con una diferencia de tiempo y tras una intervención pedagógica que contribuyó a aumentar su conciencia sobre estos temas. Así, nuestro estudio se enmarca dentro de la pedagogía *queer*, que supone

la enseñanza de este tipo de temática. En la docencia de segundas lenguas, Nemi Neto (2018) señala cómo se puede aplicar por medio de revisión de materiales existentes o la enseñanza de vocabulario relacionado con los temas LGTBIQ+. En nuestra intervención las estudiantes tenían que buscar información relacionada con términos específicos que no siempre tienen una equivalencia en la segunda lengua y definir términos sobre el tema, además de leer parte de una novela gráfica o ver un reportaje sobre distintos grupos dentro del colectivo LGTBIQ+. Este tipo de actividades entrarían en la “pedagogía de investigación *queer*” propuesta por Nelson (2006).

Una parte del objetivo de la intervención era crear un espacio inclusivo sobre la identidad en el aula de lenguas extranjeras y de traducción, en línea con el *queering* señalado por Nelson (2006) y Paiz (2019). El objetivo parece cumplirse en la medida en que algunas respuestas de las participantes son que un beneficio de la intervención pedagógica fue tener una mayor empatía. Dados estos buenos resultados, sería adecuado que se aumentase la investigación en torno a la pedagogía *queer* en enseñanza de ELE, en la que hay algunos estudios e iniciativas como los de Engra Minaya (2020), Lázaro Ruiz (2020), Rodríguez-Velasco (s. f.), así como los estudios recogidos en este volumen. Sin embargo, todavía no hay suficientes, y menos en el caso de actitudes de estudiantes, sobre este tipo de intervenciones pedagógicas. Así, se sugieren nuevas vías de investigación, como la aplicación de la pedagogía de investigación *queer* a colectivos que han recibido menos atención como los de personas intersex, asexuales, no binarias, etc. También pueden aplicarse este tipo de estudios en distintos contextos educativos, en diferentes niveles de dominio y en educación no universitaria o no reglada, y con intervenciones que integren la inclusión a través del desarrollo de componentes afectivos, como la empatía o la solidaridad. Finalmente, sería interesante reforzar la investigación con la intención de facilitar diferentes y nuevas pautas de actuación para el profesorado que quiera tratar este tema en sus clases.

6. Conclusiones

En este estudio se han examinado las actitudes del estudiantado de ELE y Traducción sobre la inclusión de temas LGTBIQ+ en sus asignaturas. Se han cumplido los objetivos de investigación que se plantearon. En primer lugar, las intervenciones pedagógicas diseñadas fortalecieron las competencias lingüísticas y socioculturales del estudiantado, dando lugar a debates interesantes e intercambio de información. En este sentido podemos afirmar que se realizó una “*queerización*” de estas clases, al convertirlas en un espacio inclusivo en el que se pueden hablar de estos temas. Para ello jugó un papel fundamental la “pedagogía de investigación *queer*” como método que favorece estos espacios inclusivos. No se trató de explicar cuestiones teóricas por parte del profesorado sino de guiar

la búsqueda de información y la puesta en común de la misma, compartiendo conocimientos entre estudiantado y profesorado. Esta labor de indagación fue valorada positivamente por el alumnado.

Además, a través de los test pudieron examinarse las actitudes de los dos grupos hacia la inclusión de este tipo de temas. Los test mostraron que las actitudes del estudiantado fueron muy positivas en ambos grupos, incluso antes de las intervenciones pedagógicas. El principal problema que señalaron los participantes en el cuestionario fue la inseguridad que les provocaban los usos lingüísticos, lo que podía suponer un problema para tratar temas LGTBIQ+ en clase.

También se cumplió el tercer objetivo, observar si había habido cambios en las actitudes del alumnado antes y después de las intervenciones pedagógicas. No hubo cambios fundamentales, debido a que las actitudes previas ya eran muy positivas, aunque el análisis cualitativo mostró una profundización en el conocimiento de estos temas por parte del alumnado gracias a dichas intervenciones.

En definitiva, se puede concluir que en este caso las actitudes fueron buenas desde el principio y las intervenciones pedagógicas tuvieron una gran acogida entre los grupos. Sin embargo, es necesaria más investigación en el área de pedagogía *queer* en ELE y en enseñanza de la Traducción. Quizá en otro contexto educativo o en otros niveles de enseñanza las actitudes no hubieran sido tan positivas en un primer momento y las intervenciones pedagógicas podrían suponer un cambio mayor. En este sentido, son necesarios más estudios desde el punto de vista de la pedagogía *queer*, para conseguir que las aulas sean lugares seguros en los que cualquier persona pueda sentirse cómoda para expresarse como quiera.

Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional (2025). LGTBIQ+. Diversidad sexual y de género. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/diversidad-afectivo-sexual/>
- Barker, M.J. y Scheele, J. (2016). *Queer. A graphic history*. IconBooks.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castro, O. (2024). La traducción feminista en la práctica del aula. Experiencia docente en el campo de los estudios culturales hispánicos. *Quaderns, Revista de Traducció*, 31, 179–197.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Consejo de Europa (2008). *Recomendación CM/Rec (2008)7 del Comité de Ministros sobre el uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo*. Strasbourg, Council of Europe. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1
- Caragarajah, S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 116–137). Cambridge University Press.
- De Laurentis, T. (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities: An introduction. *Differences (a journal of feminist cultural studies)*, 3(2), III–XVII.
- Documentos TV (RTVE) (2014). El sexo sentido. <https://www.rtve.es/play/videos/documentos-tv/documentos-tv-sexo-sentido/2616594/>
- Dumas, J. (2010). Sexual Identity and the LINC Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66, 607–627.
- Engra Minaya, S. (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera. *E-eleando. ELE en Red*, 16, 1–104.
- Guijarro-Ojeda, J.R. (2006). Enseñanzas de la Teoría *Queer* para la Didáctica de la Lengua y la Literatura en lengua extranjera. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 6, 53–66.
- Guijarro-Ojeda, J.R. y R. Ruiz-Cecilia (2013). Perceptions of Spanish EFL trainee teachers on the introduction of queer issues in the classroom. *Onomázein*, 27, 193–206.
- Hsieh, H-F. y S. Shannon (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1227-1288.
- Lázaro Ruiz, H. (2022). Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial. E. López Medina, M. Fernández Camo, A. Pérez Bernabeu, E. Pérez Nieto y M. Sánchez Ibáñez (eds.), *MariCorners: Estudios interdisciplinarios LGTBIQ+* (pp. 263–248). Universidad Politécnica de Madrid.
- Ministerio del Interior. (2021). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España.*: <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas/INFORME-EVOLUCION-DELITOS-DE-ODIO-VDEF.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf
- Nelson, C.D. (1999). Sexual identities in ESL: Queer Theory and classroom inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371–392.

- Nelson, C.D. (2002). Why Queer Theory is Useful in Teaching. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14(2), 43–53.
- Nelson, C.D. (2006). Queer Inquiry in Language Education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(1), 1–9.
- Nemi Neto, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604.
- Nguyen, H. y Yang, L. (2015). A queer learner's identity positioning in second language classroom discourse. *Classroom Discourse*, 6(3), 221–241.
- Ó'Móchain, R. (2006). Discussing Gender and Sexuality in a Context-Appropriate Way: Queer Narratives in an EFL College Classroom in Japan. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(1), 51–66.
- Organización Mundial de la Salud (2018). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD-10 <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F60-F69>
- Organización de Naciones Unidas (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Paiz, J.M. (2019). Queering Practice: LGBTQ+ Diversity and Inclusion in English Language Teaching. *Journal of Language, Identity & Education*, 18(4), 266–275.
- Palacios-Hidalgo, F.J. y C. Huertas-Abril (2021). A comparative analysis of the attitudes of EU and non-EU teachers about including LGTBI matters in their lessons. A. Cotán Fernández y J.C. Ruiz Sánchez (coords.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 595–612). Dykinson.
- Platero, R.L. (2013). Can we teach transgender issues in vocational training? A teaching practice from Spain. *Journal of LGBT Youth*, 10, 127–139.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 16.1–16.16.
- Rodríguez-Velasco, D. (s. f.) A conversation on diversity: LGTBQ+ inclusivity in the language classroom. Queen Mary University of London. <https://www.qmul.ac.uk/queenmaryacademy/educators/resources/inclusive-curriculum/case-studies/a-conversation-on-diversity-lgbtq-inclusivity-in-the-language-classroom/>
- Witcher, T.L. (2014). Finding the “T” in LGBTQ: ESL Educator Perceptions of Transgender and Non-Binary Gender Topics in the Language Classroom. *Master Theses & Specialists Projects*, paper 1433.

Variación e inclusión lingüística: actitudes y percepciones de docentes de España y Alemania hacia el lenguaje inclusivo en el aula de ELE/EL2

Víctor Manuel Sayago López
victorsayagolopez@gmail.com
Khon Kaen University

Resumen: La existencia de un debate sobre el uso del lenguaje inclusivo ha llegado también a las aulas. En este trabajo se analizan los resultados de una encuesta cuantitativo-cualitativa a 122 docentes de español para conocer con más detalle sus actitudes hacia este fenómeno. Los resultados revelan una tendencia actitudinal favorable, que se ve influenciada positivamente por factores como el género, la edad, la lengua nativa y el país de trabajo. Con esto, se ofrece una idea de qué piensa el profesorado acerca del uso y enseñanza del lenguaje inclusivo en el aula de ELE/EL2 para identificar áreas de mejora y posibles estrategias para su integración en la enseñanza y la revisión y creación de materiales.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; español como lengua extranjera; competencia sociolingüística; actitudes lingüísticas; docentes de español como lengua extranjera.

1. Introducción

Debido a la escasa investigación existente actualmente sobre el lenguaje inclusivo (LI)¹ en las aulas de Español como Lengua Extranjera (ELE) o Español como Segunda Lengua (EL2), el objetivo de este trabajo es explorar las actitudes del profesorado de ELE/EL2 en aulas de España y Alemania hacia el LI, para entender en qué punto se

¹ En este trabajo se usará siempre el término *lenguaje inclusivo* con el significado de *lenguaje inclusivo en cuanto al género*.

encuentra en dicho contexto educativo. A causa de una visibilidad cada vez mayor de este fenómeno en los medios, en parte promovida por las políticas lingüísticas que encabezan instituciones como los gobiernos, un gran número de estudiantes de español se encontrará con ejemplos de LI a lo largo de su aprendizaje, por lo cual resulta relevante investigar y aportar datos que ayuden, posteriormente, a formar una postura objetiva a la hora de introducir el LI en el aula y crear materiales educativos sobre este. Por ende, este trabajo pretende ofrecer una mayor contextualización para crear currículos principalmente en las aulas de ELE/EL2 en España y Alemania.

2. Marco teórico

2.1. La variación lingüística

Según [Moreno Fernández \(2009\)](#), la variación es una característica natural presente en todas las lenguas. El lenguaje constituye un sistema dinámico, lo cual queda ejemplificado en el caso del español, lengua oficial en veintiún países, con cerca de seiscientos millones de potenciales usuarios, de los cuales casi quinientos millones lo hablan de manera nativa ([Instituto Cervantes, 2023](#)).

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* del [Centro Virtual Cervantes \(2008\)](#) “la variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza”. Así pues, según la variable que se analice, se habla de cuatro tipos de variedades: diafásica, diastrática, diatópica y diacrónica.

Partiendo de esta clasificación, resulta relevante localizar en qué variedades se enmarca el LI. Así, desde una perspectiva sociolingüística, el LI se ve influenciado por la variación diafásica, ya que el registro, el canal, la situación o el contexto enmarcarán su uso ([Guerrero Salazar, 2022](#); [Kalinowski, 2021](#); [Menéndez, 2021](#)). Además, la variación diastrática juega un papel relevante, pues la edad, el género, la clase social o el nivel educativo son clave en el uso del LI ([Vasallo, 2021](#)). Asimismo, la variación diatópica resulta fundamental, puesto que el origen geográfico configura las reglas de uso y características lingüísticas del LI ([Soler Montes, 2022](#)), además de la promoción de este mediante políticas lingüísticas como la reciente aprobada lista de recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje en la Administración parlamentaria de España ([Cortes Generales, 2023](#)). Se puede decir, asimismo, que la variación diacrónica configura el LI, pues este se enmarca dentro del español actual, concretamente, desde la década de los ochenta, cuando se publican las primeras guías de lenguaje no sexista por parte de administraciones y organizaciones hispanohablantes, como explica [Sánchez Manzanares \(2021\)](#) en el blog *Martes neológico*.

En consecuencia, el análisis de las actitudes del profesorado de ELE/EL2 hacia el LI en el aula requiere una comprensión sólida de la variación del lenguaje y su interacción con este fenómeno lingüístico incipiente. Estas consideraciones teóricas

sientan las bases para abordar de manera más profunda las actitudes del profesorado en relación con el LI, un aspecto crucial en la enseñanza de español en un contexto diverso y multicultural y, sobre todo, para tomar decisiones futuras sobre la organización docente y curricular.

2.2. La inclusión lingüística: el lenguaje inclusivo en cuanto al género

El LI es un concepto reciente que diverge en cierta medida de la norma lingüística y las recomendaciones de instituciones como la Real Academia Española (RAE). Por eso, encontrar una definición consolidada puede resultar complejo. No obstante, se pueden extraer al menos dos nociones claras pero diferentes de lo que se entiende hoy por LI.

Por un lado, la RAE publicó un informe en 2020 que analizaba el LI en la *Constitución española* en el que se evidencian dos perspectivas. Ambas concuerdan en que el LI busca evitar la invisibilización de las personas de diferentes géneros. Sin embargo, estas posturas difieren en cuanto a la manera en que se logra dicha inclusión lingüística. La primera refleja el uso de recursos como los desdoblamiento o los sustantivos colectivos para visibilizar la variedad de género, mientras que la segunda ofrece el uso del masculino genérico como elemento gramatical no marcado. En consecuencia, surgen controversias en torno a qué recursos lingüísticos usar para hablar de manera inclusiva.

Así las cosas, aunque la RAE asocie el concepto del LI con el uso del masculino genérico, en este trabajo se consideran también otros recursos que se alejan gradualmente de la norma, reconocidos como componentes integrales de este emergente LI. Por consiguiente, como se verá más adelante con referencia a la encuesta a docentes de ELE/EL2 que se analiza en este trabajo, se incluyen recursos que ya contempla la gramática del español como el desdoblamiento, el uso de sustantivos epicenos o colectivos, el uso de pronombres como *quien*, *quienes* o *alguien*, así como otros de un uso menos normativo como los nuevos morfemas de género *-@*, *-x* o *-e*.

Por otro lado, Parra y Serafini (2021) definen el LI de la siguiente manera:

Uso de un lenguaje —verbal y escrito— en los espacios sociales, laborales y educativos que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGTBIQ+. Aunque el término se puede entender de diferentes maneras en diferentes contextos, los debates se han centrado en la crítica al uso del genérico masculino como el género no marcado por considerarlo sexista y excluyente de las mujeres y de aquellas personas que no se identifican con el binario masculino-femenino. (Parra y Serafini, 2021, p. 145)

Ante esto, existen diferentes actitudes y posturas a favor o en contra de este nuevo LI que llevan al profesorado a plantearse usarlo o enseñarlo en el aula. Esto permite entender qué ocurre con este fenómeno en clase y ver si el alumnado que aprende

español como LE/L2 se ha enfrentado al LI en español, si tiene los recursos para entenderlo o usarlo o si es necesaria la creación de materiales ante una postura en beneficio de su enseñanza/uso en el aula.

2.3. Las actitudes lingüísticas

En las últimas décadas, el fenómeno del LI ha cobrado una notoria relevancia con el objetivo de favorecer la inclusión y la visibilización de género en el plano lingüístico. Este fenómeno, como se veía anteriormente, suscita dos posturas: una con prejuicios positivos que promueve su uso y enseñanza, y otra que lo desestima. Estos aspectos se engloban dentro de las denominadas *actitudes lingüísticas*, que **Moreno Fernández (2009)** define así:

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como el uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes. (p. 179)

Según lo señalado por **Mahecha-Ovalle (2018)**, de esta definición se extraen dos observaciones: 1) la actitud lingüística es una conducta social dirigida hacia una lengua y el uso que se hace de ella; 2) cualquier variedad de una lengua puede ser objeto de evaluación. Además, **Henerson et al.** profundizan en el concepto de *actitud* (1987, citados por **Hernández-Campoy, 2004**) de modo que las actitudes lingüísticas, explica, son “una herramienta útil para observar orden y consistencia en lo que la gente dice, piensa y hace, por lo que, dados ciertos comportamientos, se puedan llevar a cabo predicciones a futuro” (**Hernández-Campoy, 2004**, p. 29). Por ende, si una mayoría de hablantes se muestra favorable hacia una variedad concreta de la lengua, esta pasará a considerarse bien vista y su uso y prestigio aumentará, mientras que, al contrario, si la mayoría la percibe de forma negativa, esta se estigmatizará y acabará siendo una variedad poco prestigiosa o incluso marginada.

Actualmente, se dispone de algunos datos sobre las actitudes del profesorado de ELE/EL2 hacia el uso/enseñanza del LI. Partiendo de un ámbito general, se encuentra el trabajo de **Parra y Serafini (2022)**, en el que se recomienda y se propone la inclusión de este fenómeno en el aula de ELE/EL2 para reflexionar sobre el tema. Las autoras siguen los principios de dos marcos pedagógicos: la pedagogía crítica (**Freire, 2005[1970]**) y la literacidad múltiple (**Kalantzis y Cope, 2001; Cope y Kalantzis, 2009; Kalantzis, Cope y Cooland, 2010**). Por tanto, sus propuestas cuentan con los siguientes objetivos:

- a. contribuir al currículum ELE con el tema de la diversidad de identidades y de subjetividades que buscan visibilizarse a través del LI en el mundo hispanohablante;
- b. promover la reflexión crítica con respecto a las distintas perspectivas y posicionamientos sobre el LI;

- c. abrir un espacio de desarrollo de la competencia transcultural del alumnado a partir de ejercicios de contextualización sociolingüística, sociohistórica y sociopolítica del LI (Parra y Serafini, 2022, pp. 149-150).

Así, Parra y Serafini (2022) concluyen:

Como docentes de español, nos corresponde darles a los estudiantes acceso a las diferentes perspectivas sobre el LI y presentarlo como parte de los procesos históricos, sociales y culturales que buscan el diseño y la implementación de políticas de equidad, inclusión y pertenencia a todos los niveles (Rivera Alfaro, 2019) y en todos los contextos incluyendo las clases de lengua (ACTFL, 2019). (p. 155)

Por otra parte, atendiendo a las actitudes concretas de docentes de ELE/EL2 hacia el uso y la enseñanza del LI, en el terreno finés, Merijärvi (2021) concluye que la mayoría del profesorado tiene una actitud positiva hacia la enseñanza de este fenómeno lingüístico, pues el 71 % cree que debe aumentar el uso del LI en las aulas de español, mientras que el 29 % desestima su enseñanza argumentando que los recursos no cumplen las normas, por los exámenes o por falta de tiempo. No obstante, pese a que exista una mayoría que cuenta con una actitud positiva, tan solo el 29 % aspiraba a introducir el LI en clase, por lo que no se aprecia una correlación entre actitud y uso o enseñanza.

En el escenario sueco, Ahrell (2022) explica que “los profesores son tanto positivos como negativos hacia una introducción del lenguaje inclusivo en la enseñanza” (Ahrell, 2022, p. 25). El profesorado sueco habla de la importancia de respetar los valores de inclusión y respeto de la identidad, mientras que mencionan el problema de desviarse de la norma lingüística y las dificultades a la hora de incluir nuevos recursos inclusivos. No obstante, la autora no encuentra una conexión entre una actitud positiva hacia este fenómeno y usarlo o enseñarlo, por un lado y, por otro, una conexión entre tener una actitud negativa y excluirlo del aula. De este modo, la autora concluye que no existe una correlación entre la opinión hacia el fenómeno y su inclusión en el aula.

Por ende, se puede llegar a varias conclusiones:

1. hay pocos estudios actitudinales que investiguen qué piensa el profesorado de ELE/EL2 acerca del uso y enseñanza del LI en el aula;
2. de los pocos estudios que se encuentran, en general, hay un mayor grado de aceptación del fenómeno como objeto de estudio lingüístico y se reflexiona sobre introducirlo en el aula;
3. y no está clara la relación entre actitud y uso/enseñanza del LI.

De este modo, dada la escasez de investigaciones en el contexto de las actitudes hacia el uso y la enseñanza del LI en las aulas de ELE/EL2, es evidente que faltan datos sobre las actitudes lingüísticas relacionadas con el profesorado, por un lado, de España, por ser uno de los países hispanohablantes que promueve el uso del LI

mediante políticas lingüísticas (Cortes Generales, 2023) y, por otro lado, de Alemania, ya que como se menciona en la publicación del Instituto Cervantes *Demolingüística del español en Alemania* (2021), la relevancia del español se ha incrementado en los últimos cincuenta años, pues este se percibe como una lengua internacional. Esto hace que más de seis millones de habitantes de Alemania puedan comunicarse en español, o que el español sea la tercera lengua extranjera más estudiada en la secundaria, sin obviar que Alemania es el tercer destino de la inmigración hispanohablante dentro de la Unión Europea, excluyendo España. Además, el motivo de estudiar la variedad del LI en la variante peninsular se justifica con que esta es la más extendida en Alemania (Álvarez Mella et al., 2021).

Por lo tanto, esta investigación se enfoca en el análisis de las actitudes lingüísticas del profesorado de ELE/EL2 en España y Alemania con respecto al uso y la enseñanza del LI en el entorno educativo, buscando arrojar luz sobre el panorama sociolingüístico de la comunicación del profesorado en las aulas y sobre el uso y la enseñanza del LI, considerando aspectos gramaticales, léxicos y sintácticos, afianzados o no en la norma lingüística, con especial foco en las actitudes del profesorado más joven, quien podría mostrar más predisposición hacia el uso o enseñanza de LI en el aula de ELE/EL2.

3. Metodología

3.1. Diseño

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo-cualitativo, que persigue ofrecer una panorámica descriptiva de las actitudes del profesorado de España y Alemania hacia el LI en clase de ELE/EL2 sin entrar en análisis profundos estadísticos, ya que pretende servir de un primer acercamiento al objeto de estudio. Asimismo, se parte desde la hipótesis que la L1 española y el contexto de trabajo español serán más favorables hacia el LI, puesto que se espera un mayor conocimiento del fenómeno, y una mayor preparación y predisposición hacia este fenómeno. Además, se prevé una actitud favorable hacia el uso y la enseñanza del LI por parte del profesorado joven.

En primer lugar, gracias al enfoque cuantitativo, se ofrecen valores ponderados sobre los usos y las actitudes del profesorado de ELE/EL2 en España y Alemania hacia el LI en el aula. De forma especial, se muestran datos cuantitativos sobre el empleo de recursos específicamente orientados a este tipo de enseñanza. Así, siguiendo los postulados del método cuantitativo (cf. Ramos Galarza, 2020), se analizan las tendencias y la dispersión de las mismas para identificar patrones y relaciones entre las variables que condicionan el uso del LI, así como los recursos orientados a ello, en la enseñanza de ELE/EL2. De este modo, se ofrecen porcentajes relacionados con

el número de docentes que conoce y desconoce el significado del LI, porcentajes de cuáles son los recursos que más se consideran parte del LI y cuáles son aquellos más conocidos entre el profesorado.

En segundo lugar, este estudio cuenta con un enfoque cualitativo para profundizar en las experiencias y percepciones individuales del profesorado sobre el LI, buscando una comprensión rica y contextualizada de sus actitudes en el entorno educativo. Además, en los estudios cualitativos con alcance descriptivo se pretende llevar a cabo investigaciones de carácter fenomenológico “que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Ramos Galarza, 2020, p. 3). De este modo, el enfoque cualitativo permite explorar, describir y explicar diferentes fenómenos sociales con mayor precisión y detalle (Leavy, 2020, citado por Mahecha-Ovalle, 2022). Así, se pregunta al profesorado qué opina del LI, qué recursos considera parte de este, si los contextos en los que trabajan son receptivos al uso o enseñanza del LI y qué piensan sobre el uso y la enseñanza del LI en las aulas de ELE/EL2.

Por último, el alcance descriptivo de esta investigación se respalda en la intención de proporcionar una representación detallada y precisa de las actitudes lingüísticas del profesorado encuestado en un contexto educativo, sin buscar inferencias causales o generalizaciones más allá de este grupo en cuestión. Para Vasilachis (2019, citada por Mahecha-Ovalle, 2022), las investigaciones de alcance descriptivo funcionan desde las características del fenómeno que se estudia, en este caso, el LI. Por consiguiente, este estudio permitirá una comprensión más detallada de algunas de las tendencias que se pueden observar en el uso y la enseñanza del LI en el aula de ELE/EL2 y servirá para establecer las bases de las futuras investigaciones didácticas o metodológicas acerca del fenómeno estudiado.

3.2. Muestra

El presente estudio se basa en una muestra de 122 docentes de ELE/EL2 que trabajan en España y Alemania. La muestra se compone mayoritariamente de docentes jóvenes, de entre 20 y 45 años (68,84 %), que se identifican mayoritariamente con el género femenino (79,5 %). La distribución del profesorado encuestado según su lengua nativa no es totalmente ponderada, pero incluye una representación alta tanto de hablantes cuya lengua nativa es el español (EL1) (52,44 %) como de hablantes cuya lengua nativa es el alemán (AL1) (30,34 %). Del profesorado EL1, el 89 % cuenta con la variedad europea de español y, del profesorado AL1, el 100 % habla la variedad de Alemania (Figura 1).

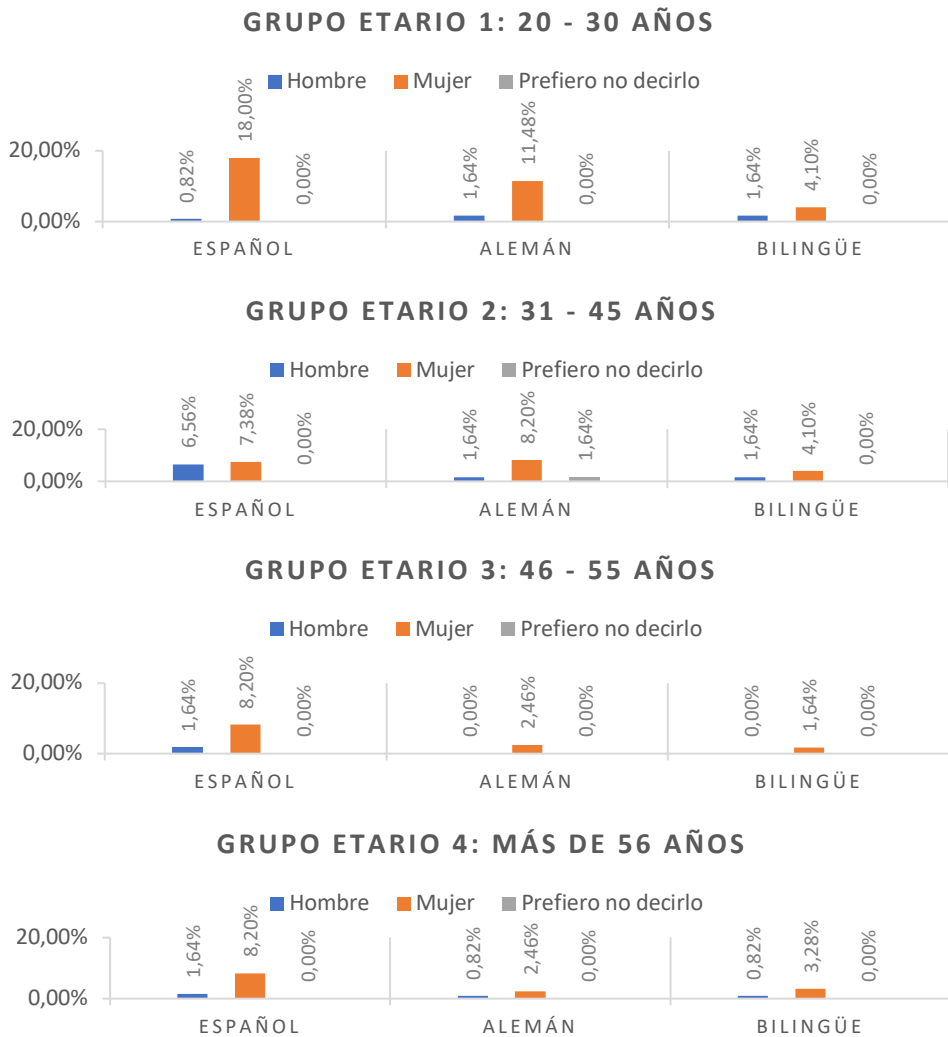


Figura 1. Características sociobiológicas: edad, género y lengua nativa.

En cuanto al país de nacimiento, el 58,20 % del profesorado ha nacido en España, el 28,69 % ha nacido en Alemania y el resto lo ha hecho en otros países. No obstante, el 45,45 % vive en España, mientras que el 47,11 % reside en Alemania. El resto vive en otros países (Figura 2).

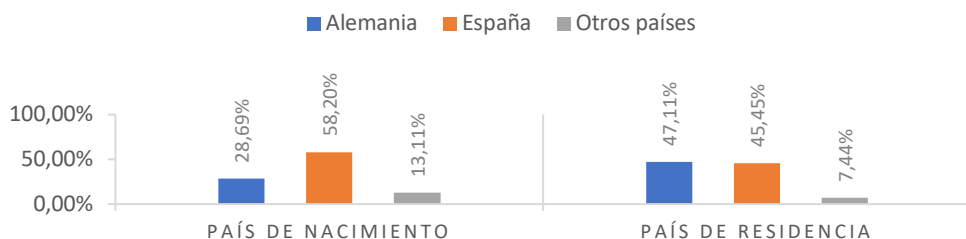


Figura 2. Características sociobiológicas: país de nacimiento y país de residencia.

Por otro lado, se ha analizado el perfil docente atendiendo a diferentes variables. En la Figura 3 se refleja que la mayoría de docentes cuenta con menos de diez años de experiencia (64,75 %), en comparación con el resto (35,24 %). Además, en la Figura 4, se ve el Equilibrio de lugar de trabajo, pues el 47,54 % trabaja en Alemania y el 39,34 % en España. El resto lo hace en otros países.

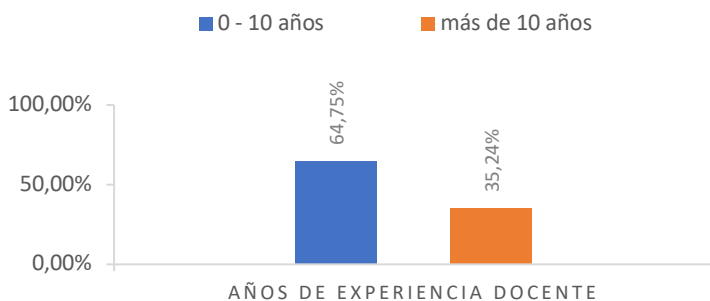


Figura 3. Perfil docente: años de experiencia docente.

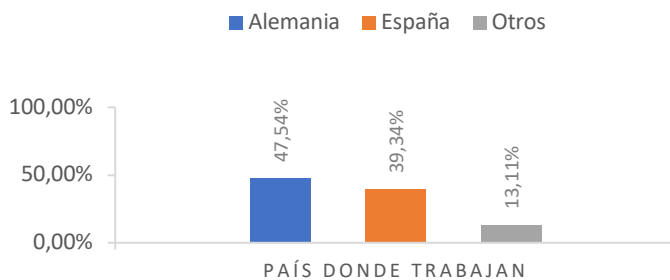


Figura 4. Perfil docente: país donde trabajan

En cuanto a la modalidad de clase, la mayoría enseña de forma presencial, en escuelas públicas (34,43 %), universidades o centros asociados a estas (24,59 %) o academias (20,49 %). El resto trabaja de forma online, en otros centros o de manera autónoma (Figura 5). Por ende, la mayoría de docentes enseña con mayor frecuencia a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 30 años (81,15 %) (Figura 6).

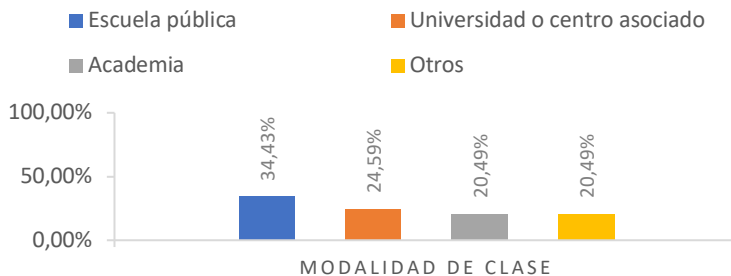


Figura 5. Perfil docente: modalidad de clase.

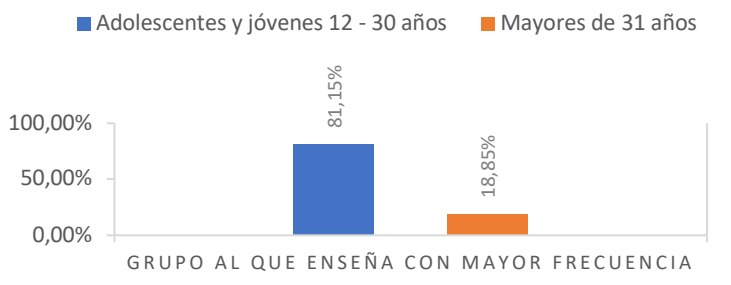


Figura 6. Perfil docente: grupo meta.

A modo de resumen, la muestra está formada mayormente por docentes jóvenes, de entre 20 y 45 años, predominantemente de género femenino. Aunque la mayoría son hablantes EL1, hay una representación relativamente alta de docentes AL1, y la distribución del profesorado por los dos países (España y Alemania) es relativamente homogénea para obtener una visión balanceada de la situación. Además, se trata fundamentalmente de docentes noveles, lo que permite obtener una visión sobre los usos y las actitudes de las generaciones más jóvenes de docentes, que representan contextos de enseñanza diferentes, desde escuelas públicas, hasta universidades, centros asociados o academias.

3.3. Instrumento

Dentro del estudio de las actitudes lingüísticas se pueden adoptar tres enfoques: el tratamiento social de las variedades, el método directo y el método indirecto (Garrett, 2007, citado por Mahecha-Ovalle, 2022). La presente investigación se basa en el método indirecto, lo que se traduce en la creación de un cuestionario sociolingüístico en la herramienta *Qualtrics* organizado en tres partes: a) aspectos sociobiológicos del profesorado; b) perfil docente; y c) actitudes y conciencia metalingüística sobre el LI, de las cuales se analizarán los datos del tercer apartado. Estos aspectos se reflejan en el cuestionario a modo de preguntas de una única opción, de opción múltiple, de escala de Likert y de compleción libre.

El cuestionario ha pasado por dos procesos de validación: uno formal y otro de contenido. Por un lado, la primera validación, formal y técnica, permitió la mejora de cinco preguntas. El objetivo era comprobar la legibilidad, la accesibilidad en dispositivos móviles, la posible ambigüedad que pudiera generar alguna pregunta o si la encuesta resultaba repetitiva, tediosa o larga. Participaron cinco personas no relacionadas con la lingüística. Por otro lado, en la segunda validación, de contenido, participaron siete docentes de ELE/EL2, con cuyos comentarios se mejoró la formulación de una pregunta y se añadió otra.

Una vez modificada la encuesta y adaptada a las consideraciones de mejora, se distribuyó entre el profesorado individualmente y a través de redes sociales, contando con 122 respuestas completas. El proceso de recopilación de datos duró 26 días.

Algunas de las dificultades a la hora de distribuir la encuesta se encontraron, sobre todo, en el contexto alemán, de ahí que este grupo represente la mitad del grupo de docentes EL1, lo cual puede llevar a un leve desequilibrio a la hora de reflejar los resultados actitudinales. No obstante, se espera que los resultados sirvan para reflejar qué actitudes tiene el profesorado de ELE/EL2 en general en España y Alemania y siente las bases para futuras investigaciones, más exhaustivas y de mayor alcance.

4. Resultados

El estudio muestra los datos estadísticos que reflejan los aspectos más significativos de los resultados obtenidos. Debido a las características de la muestra recogida, el análisis se centra en 90 participantes que conforman cuatro grupos: profesorado nativo español (EL1), profesorado nativo alemán (AL1), profesorado que trabaja en España, y profesorado que trabaja en Alemania. Se descarta así a docentes bilingües o que trabajan en otros países, por representar un grupo demasiado pequeño, heterogéneo y no representativo para el estudio.

4.1. Actitudes generales del profesorado de ELE/EL2 acerca del lenguaje inclusivo

El primer ítem que se analiza se centra en el LI desde la pregunta Q13.² Según la lengua nativa (L1), el 98,11 % del profesorado EL1 afirma conocer el significado del LI frente al 70,27 % del profesorado AL1. Además, mientras que el 1,89 % del profesorado EL1 duda del significado del LI, el 24,32 % del profesorado AL1 también duda y el 5,41 % lo desconoce (Figura 7).

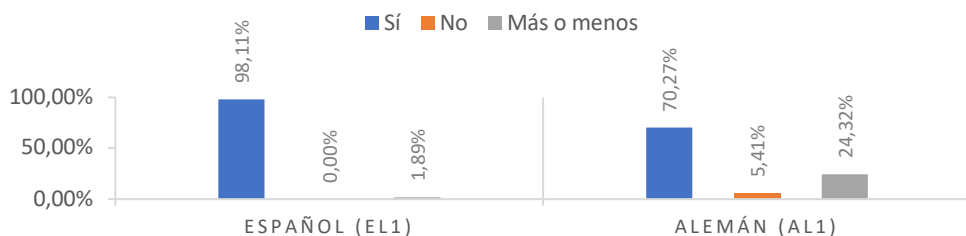


Figura 7. Q13 ¿Conoces el significado del lenguaje inclusivo? Según la L1.

Según el país donde trabajan, el 100 % de quienes lo hacen en España conoce el significado del LI frente al 76 % de quienes trabajan en Alemania (Figura 8).

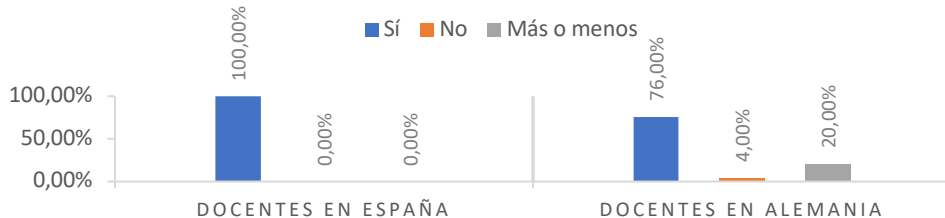


Figura 8. Q13 ¿Conoces el significado del lenguaje inclusivo? Según el país en el que trabajan.

El segundo ítem de este apartado corresponde a la pregunta Q14. En primer lugar, según la L1, el 70,21 % del profesorado EL1 está de acuerdo o muy de acuerdo con que el LI es políticamente correcto, el 77,08 % con que es necesario, el 65,96 % con que es útil, el 62,5 % con que hay que usarlo y el 65,95 % con que debería usarse. El 76,6 % no está nada de acuerdo o poco de acuerdo con que no tiene sentido (Figura 9).

² Todas las preguntas y opciones de respuestas se encuentran en el Anexo I: Encuesta.

Del profesorado AL1, el 72,23 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que el LI es políticamente correcto, el 58,33 % con que es necesario, el 51,43 % con que hay que usarlo y el 61,11 % con que debería usarse. El 57,14 % está poco de acuerdo o algo de acuerdo con que el LI es útil y el 77,14 % no está nada de acuerdo o poco de acuerdo con que no tiene sentido (Figura 10).

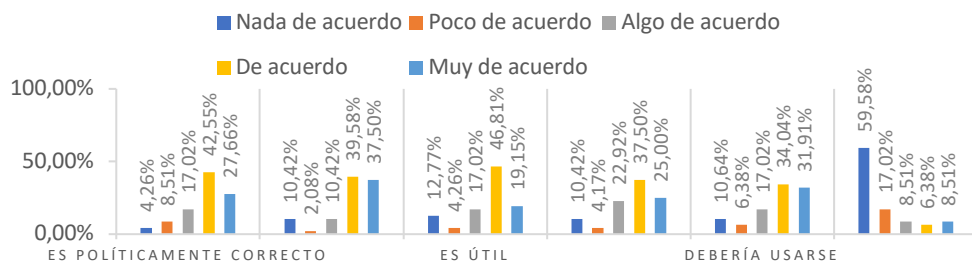


Figura 9. Q14 ¿Qué opinas del lenguaje inclusivo? Docentes EL1.

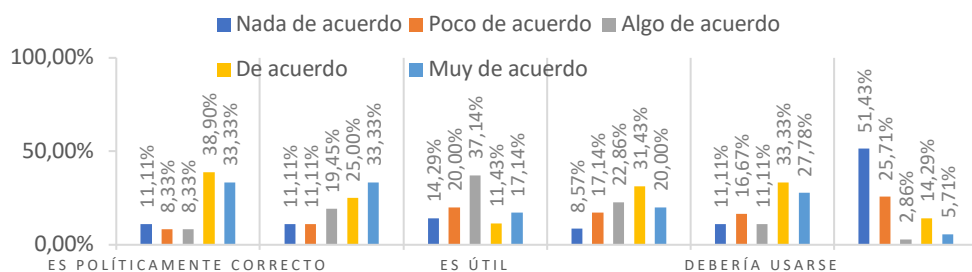


Figura 10. Q14 ¿Qué opinas del lenguaje inclusivo? Docentes AL1.

En segundo lugar, según el país de trabajo, del profesorado que lo hace en España, el 62,72 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que el LI es políticamente correcto, el 75 % con que es necesario, el 66,66 % con que es útil, el 61,12 % con que hay que usarlo y el 61,12 % con que debería usarse. El 79,42 % no está nada de acuerdo o poco de acuerdo con que no tiene sentido (Figura 11).

Del profesorado que trabaja en Alemania, el 75,01 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que el LI es políticamente correcto, el 64,58 % con que es necesario y el 65,96 % con que debería usarse. El 61,3 % está algo de acuerdo o de acuerdo con que hay que usarlo. El 69,56 % está poco de acuerdo, algo de acuerdo o de acuerdo con que el LI es útil y el 75 % no está nada de acuerdo o poco de acuerdo con que no tiene sentido (Figura 12).

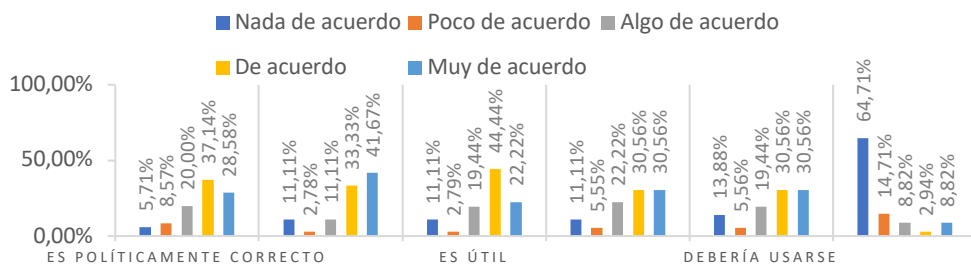


Figura 11. Q14 ¿Qué opinas del lenguaje inclusivo? Docentes que trabajan en España.

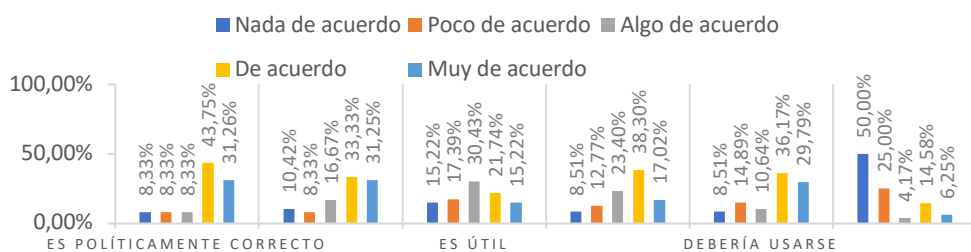


Figura 12. Q14 ¿Qué opinas del lenguaje inclusivo? Docentes que trabajan en Alemania.

4.2. Fenómenos lingüísticos considerados parte del lenguaje inclusivo

El primer ítem de esta sección consiste en la pregunta Q15. En función de la L1, el 14,71 % del profesorado EL1 considera parte del LI los sustantivos colectivos como *el alumnado de cuarto de primaria*, el 13,60 % y 12,50 % desdoblamientos como *todos y todas* y *todas y todos* respectivamente. Las soluciones con morfemas no binarios como *todes*, *tod@s* y *todxs* no obtienen el más alto índice de preferencia. El masculino genérico y el femenino genérico son las opciones menos consideradas parte del LI (Figura 13).

Del profesorado AL1, el 17,58 % prefiere el morfema *-@*, *tod@s*, el 12,64 % y el 12,09 % eligen los desdoblamientos como *todos y todas* y *todas y todos* respectivamente, y el 10,44 % escoge el uso de sustantivos colectivos como *el alumnado de cuarto de primaria*. El resto de soluciones con morfemas no binarios (*-e*, *-x*) no destacan especialmente dentro del LI, pero las menos seleccionadas son aquellas con masculino y femenino genérico (Figura 13).

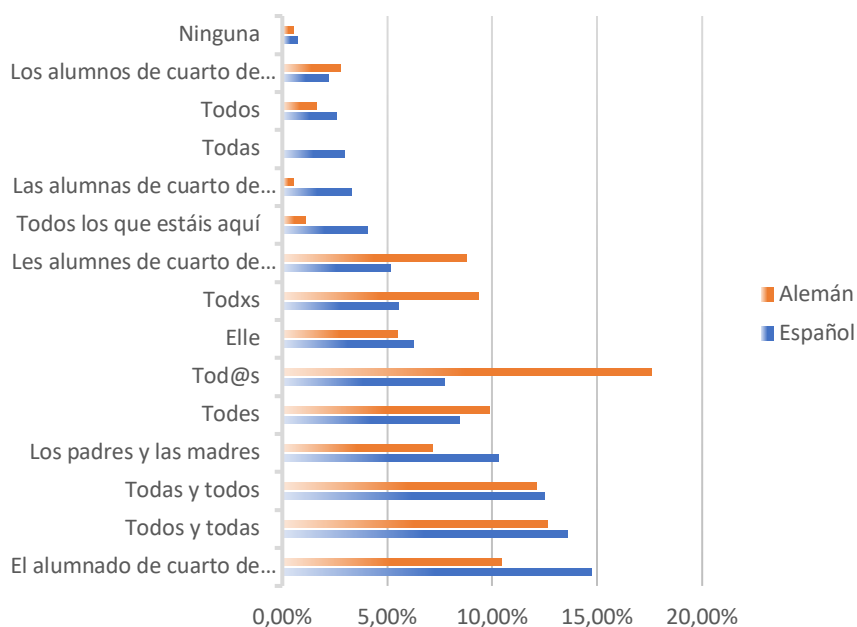


Figura 13. Q15 ¿Cuáles de las siguientes expresiones consideras como lenguaje inclusivo? Según la L1.

Si se analizan los resultados partiendo del país en el que trabaja el profesorado, los resultados son similares a los de las lenguas nativas. De quienes trabajan en España, el 14,08 % considera como parte del LI expresiones con sustantivos colectivos como *el alumnado de cuarto de primaria* y el 13,11 % y 11,17 % los desdoblamientos como *todos* y *todas* y *todas* y *todos* respectivamente. Las soluciones con morfemas no binarios como *todes*, *tod@s* y *todxs* registran un nivel menor de aceptación. Las menos consideradas como parte del LI son aquellas que usan el masculino o el femenino genérico (Figura 14).

De quienes trabajan en Alemania, la opción más votada es la que usa el morfema *-@*, *tod@s*, elegida por el 15,32 % del profesorado. Seguidamente, el 13,31 % opta los desdoblamientos como *todos* y *todas* y *todas* y *todos* y el 12,01 % por el uso de sustantivos colectivos como *el alumnado de cuarto de primaria*. El resto de soluciones con morfemas no binarios (*-e*, *-x*) no destacan especialmente dentro del LI, pero las que menos han sido seleccionadas como parte de este son aquellas con masculino y femenino genérico (Figura 14).

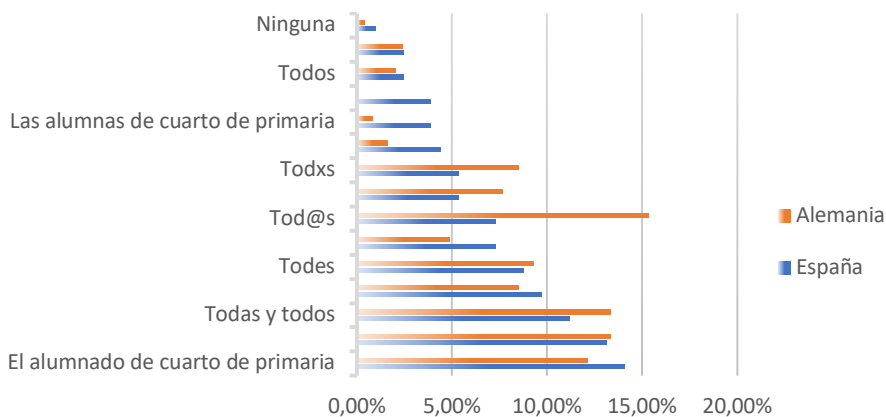


Figura 14. Q15 ¿Cuáles de las siguientes expresiones consideras como lenguaje inclusivo? Según el país en el que trabajan.

El segundo ítem de esta sección se centra en la pregunta Q16. Según la L1, de todos los recursos para expresarse de forma inclusiva presentados, el profesorado EL1 conoce la mayoría. El 8,18 % conoce el uso de sustantivos colectivos, el 8 % los desdoblamiento masculino y femenino, el 7,82 % los desdoblamiento femenino y masculino y el 7,27 % el uso del morfema *-@*. Los recursos menos conocidos son el uso de aposiciones explicativas y el de gerundios o infinitivos, por menos de un 5 % (Figura 15).

El 11,15 % del profesorado AL1 conoce el uso del morfema no binario *-@*, seguido del 10,51 % y del 8,92 % que conocen los desdoblamiento masculino y femenino, y femenino y masculino respectivamente. De entre los recursos para expresarse de manera inclusiva menos del 6 % conoce el uso de morfemas como la *x*, *e*, el uso de infinitivos o gerundios, el uso de aposiciones explicativas y el uso del femenino genérico o solidario (Figura 15).

En la opción *otro*, el profesorado ha propuesto el uso del femenino plural y del masculino genérico como recursos inclusivos.

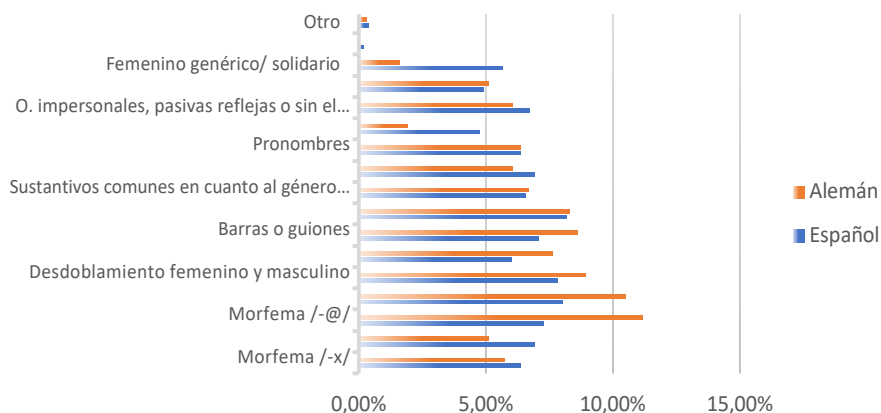


Figura 15. Q16 ¿Qué recursos para expresarse de manera inclusiva conoces? Según la L1.

Ahora, partiendo del país en el que trabaja el profesorado, los resultados son similares a los anteriores. Así, el 8,25 % de quienes desempeñan su labor en España conoce con mayor frecuencia recursos como el uso de sustantivos colectivos, el 8 % y el 7,75 % los desdoblamientos masculino y femenino, y femenino y masculino respectivamente. El 7,50 % conoce el uso del morfema *-@* y el 7,25 % las barras o guiones. Los recursos como las aposiciones explicativas y los gerundios o infinitivos los conoce el 5 % del profesorado (Figura 16).

El 9,70 % de quienes trabajan en Alemania conoce el uso del morfema *-@*, el 9,70 % y el 8,62 % los desdoblamientos masculino y femenino, y femenino y masculino respectivamente. El 8,19 % conoce el uso de sustantivos colectivos y el 7,97 % el uso de barras o guiones. Menos de un 5 % conoce el uso de infinitivos o gerundios, el uso del femenino genérico o solidario o el de aposiciones explicativas (Figura 16).

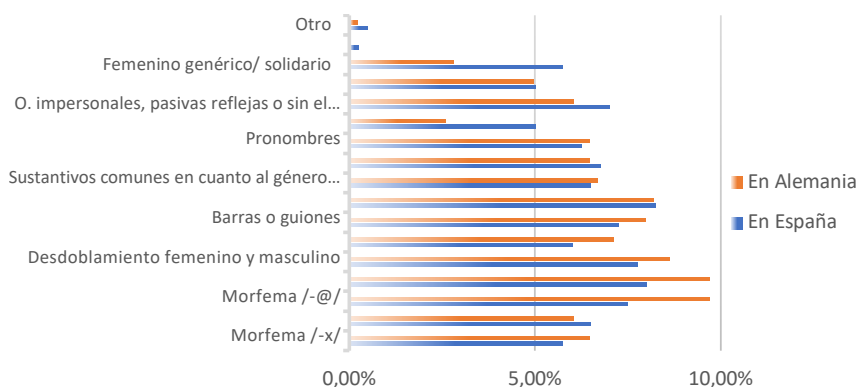


Figura 16. Q16 ¿Qué recursos para expresarse de manera inclusiva conoces? Según el país en el que trabajan.

4.3. El uso y la enseñanza del lenguaje inclusivo en el aula de ELE/EL2

El primer ítem de este apartado consiste en el enunciado Q17. Según la L1, el 45,28 % del profesorado EL1 destaca que la dirección del centro es muy receptiva al LI, el 41,51 % piensa que el resto del profesorado también se muestra como muy receptivo y, por último, el 58,49 % percibe al alumnado como el grupo más receptivo de todos (Figura 17).

El profesorado AL1, sin embargo, expone una percepción menos receptiva que la del anterior grupo. De este modo, predomina la variable *algo receptivo* entre la dirección del centro (43,24 %) y el resto del profesorado (43,24 %). Muestran al alumnado como un grupo tanto algo receptivo como muy receptivo hacia el LI (ambos 35,14 %) (Figura 18).

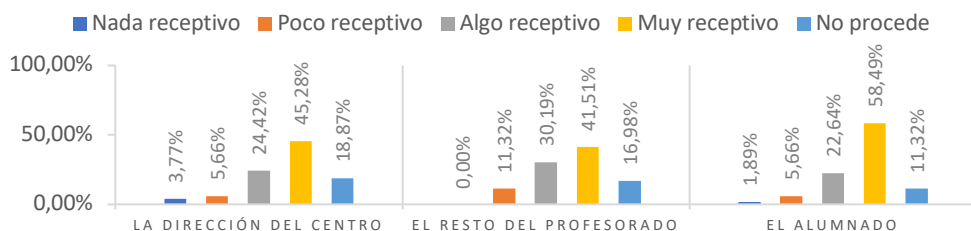


Figura 17. Q17 Selecciona si estos contextos del lugar en el que trabajas son receptivos en cuanto al uso del lenguaje inclusivo. Docentes EL1.

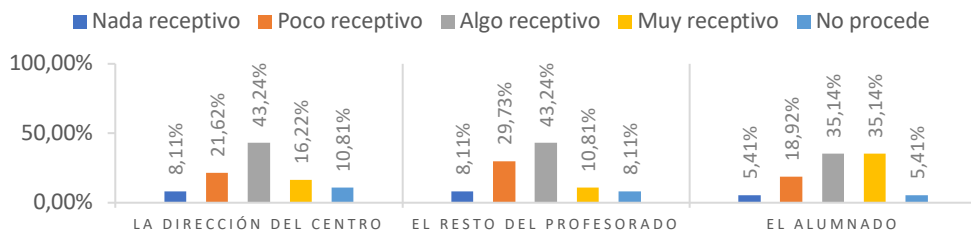


Figura 18. Q17 Selecciona si estos contextos del lugar en el que trabajas son receptivos en cuanto al uso del lenguaje inclusivo. Docentes AL1.

Teniendo en cuenta el país en el que trabaja el profesorado, el 35 % de quienes trabajan en España perciben que la dirección del centro se muestra muy receptiva al LI. El 42,5 % percibe al resto del profesorado y del alumnado también como muy receptivos (Figura 19).

Sin embargo, quienes desempeñan su profesión en Alemania tienen una percepción algo distinta. Así, el 34 % percibe a la dirección del centro como algo receptiva hacia el LI y el 42 % percibe al resto del profesorado y al alumnado principalmente como algo receptivo (Figura 20).

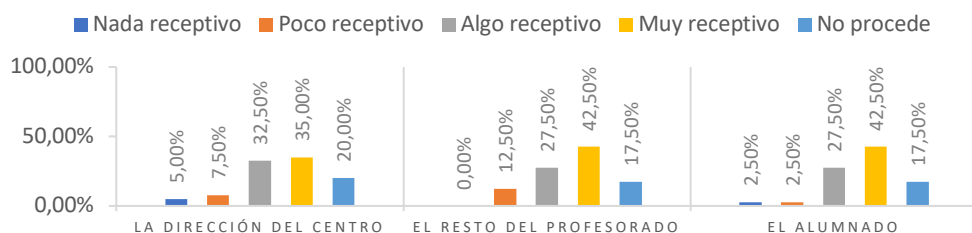


Figura 19. Q17 Selecciona si estos contextos del lugar en el que trabajas son receptivos en cuanto al uso del lenguaje inclusivo. Docentes que trabajan en España.

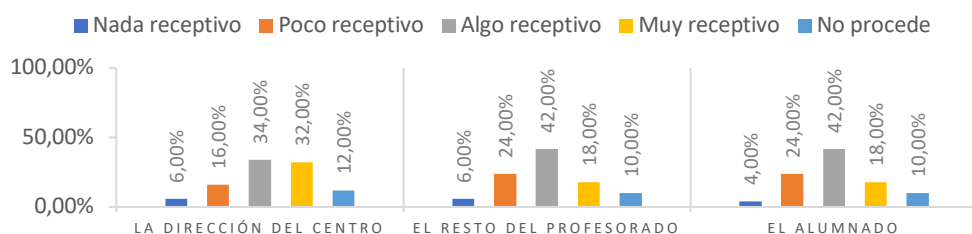


Figura 20. Q17 Selecciona si estos contextos del lugar en el que trabajas son receptivos en cuanto al uso del lenguaje inclusivo. Docentes que trabajan en Alemania.

Los dos siguientes ítems hacen referencia al uso y a la enseñanza del LI en el aula de ELE/EL2, aspectos determinantes que influyen directamente en cómo el alumnado va a acercarse a este fenómeno lingüístico y cómo se le va a explicar.

Así, la siguiente pregunta que se analiza en este trabajo es la Q18. Según la L1, para el 17,45 % del profesorado EL1 el LI refleja sobre todo una situación actual, para el 14,62 % es acorde a los tiempos actuales, para el 14,15 % es socialmente relevante y para el 12,26 % es parte de la lengua. Las opciones con las que menos están de acuerdo son que el LI es redundante y no aporta nada. Además, solo el 2,36 % está en contra de usarlo en clase (Figura 21).

En la opción *otro*, se recogen los siguientes comentarios: “estoy a favor de usarlo en clase”; “lo que no se nombra, no existe. Por eso creo que hay que usarlo”; y “es muy bueno para debatir en clase, concretamente, en niveles B2-C1” (Figura 21).

Para el 17,92 % del profesorado AL1 el LI refleja una situación actual, para el 13,29 % es parte de la lengua y es políticamente correcto (13,29 %), para el 12,14 % es socialmente relevante y para el 11,56 % es acorde con los tiempos actuales. En cambio, las ideas menos presentes son que el LI es polémico, es redundante y no aporta nada. Además, solo el 2,31 % está en contra de usarlo en clase (Figura 21).

En la opción *otro*, se recogen los siguientes comentarios: “el género gramatical no tiene nada que ver con el sexo. Objetos también tienen género” y “creo que la libertad de expresión es lo primero. Si los alumnos quieren aprenderlo, lo enseñaré. En mis clases, habría libertad para usarlo, pero también habría que respetar quienes no quieren usarlo” (Figura 21).

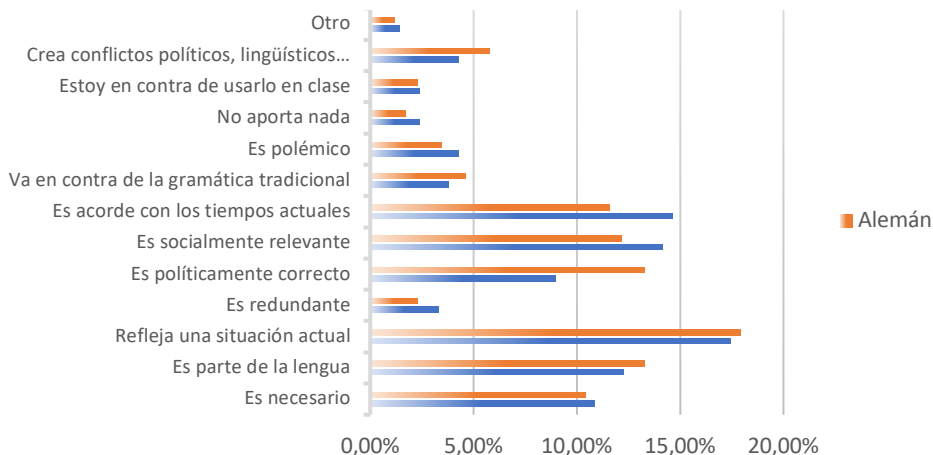


Figura 21. Q18 ¿Qué piensas del uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE? Puedes seleccionar más de una opción. Según la L1.

Según el país en el que trabajan, el 17,88 % de quienes trabajan en España piensa que el LI refleja una situación actual, el 15,23 % que es acorde a los tiempos actuales y el 13,91 % que es socialmente relevante y que es parte de la lengua. Las opciones menos representativas son que el LI es redundante, va en contra de la gramática tradicional, crea conflictos políticos y lingüísticos, y no aporta nada. Además, solo el 2,65 % está en contra de usarlo en clase (Figura 22).

El 17,52 % de quienes desempeñan su labor en Alemania recoge que el LI refleja una situación actual, el 12,82 % opina que es socialmente relevante, el 12,39 % que es políticamente correcto, el 11,97 % que es parte de la lengua y acorde con los tiempos actuales. En cambio, las ideas menos presentes son que el LI es polémico, es redundante y no aporta nada. Además, solo el 2,14 % está en contra de usarlo en clase (Figura 22).

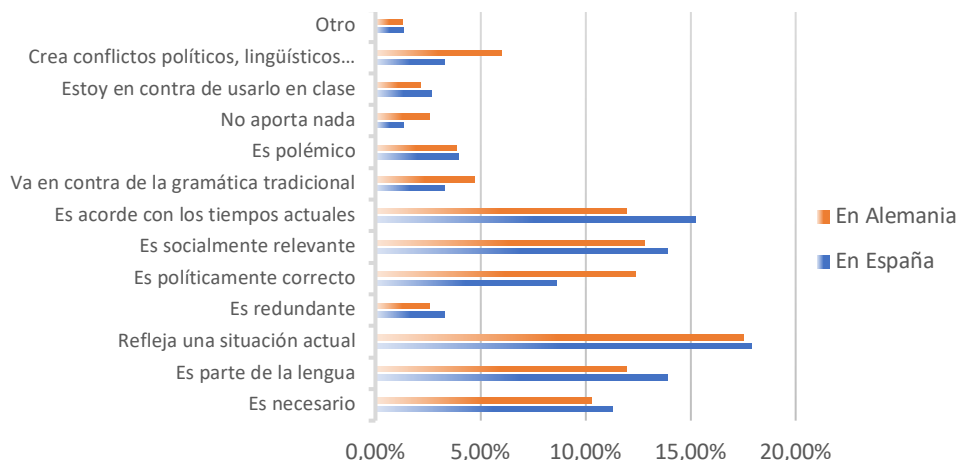


Figura 22. Q18 ¿Qué piensas del uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE? Puedes seleccionar más de una opción. Según el país en el que trabajan.

El último ítem que se analiza en este trabajo corresponde a la pregunta Q19. Según la L1, para el 18,50 % del profesorado EL1 la enseñanza del LI se fundamenta, sobre todo, en que refleja una situación actual, para el 14,50 % en que es socialmente relevante, para el 13,50 % en que es acorde a los tiempos actuales y para el 13 % en que es parte de la lengua. Las opciones que menos apoyan la enseñanza del LI son que es redundante, no aporta nada. Además, solo el 2 % está en contra de usarlo en clase (Figura 23).

En la opción *otro*, se recogen los siguientes comentarios: “estoy a favor de enseñarlo en clase a partir del nivel A1”; “sobre todo es importante usarlo para no excluir a nadie. Lo demás viene implícito”; y “muchas veces, el alumnado pide explicación sobre este tema” (Figura 23).

El 18,37 % del profesorado AL1, por otro lado, defiende principalmente la enseñanza LI, en tanto en cuanto refleja una situación actual, el 14,97 % sostiene que es socialmente relevante y el 14,29 % opina que es parte de la lengua. En cambio, las ideas menos presentes son que el LI es polémico, es redundante y no aporta nada. Además, solo el 1,36 % está en contra de usarlo en clase (Figura 23).

En la opción *otro*, se recoge el siguiente comentario: “no lo uso, pero permito usarlo por supuesto” (Figura 23).

Variación e inclusión lingüística: actitudes y percepciones de docentes de España y Alemania hacia el lenguaje inclusivo en el aula de ELE/EL2

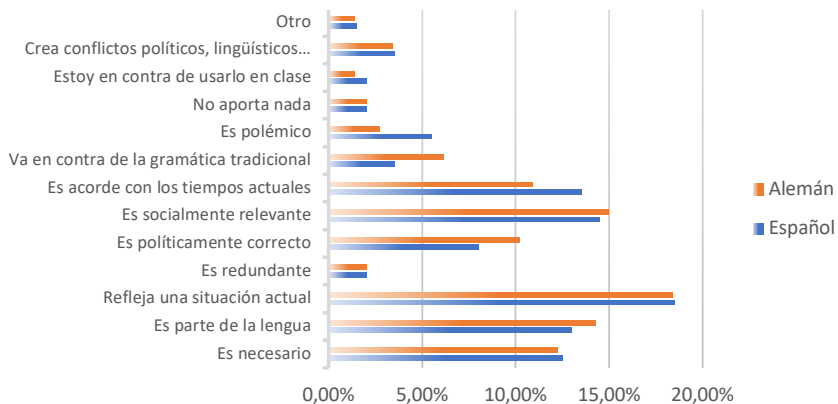


Figura 23. Q19 ¿Qué piensas de la enseñanza del lenguaje inclusivo en el aula de ELE? Puedes seleccionar más de una opción. Según la L1.

Según el país en el que trabajan, el 20,14 % de quienes lo hacen en España piensa enseñar el LI, ya que refleja una situación actual, el 14,58 % piensa que es socialmente relevante y es parte de la lengua. Las opciones menos representativas son que el LI es polémico, va en contra de la gramática tradicional, crea conflictos políticos y lingüísticos, no aporta nada y es redundante. Además, solo el 2,08 % está en contra de usarlo en clase (Figura 24).

El 17,24 de quienes desempeñan su labor en Alemania se apoyan en enseñarlo, puesto que el LI refleja una situación actual, el 14,78 % dice que es socialmente relevante y el 12,81 % que es parte de la lengua. En cambio, las ideas menos presentes son que el LI es redundante y no aporta nada. Además, solo el 1,48 % está en contra de usarlo en clase (Figura 24).

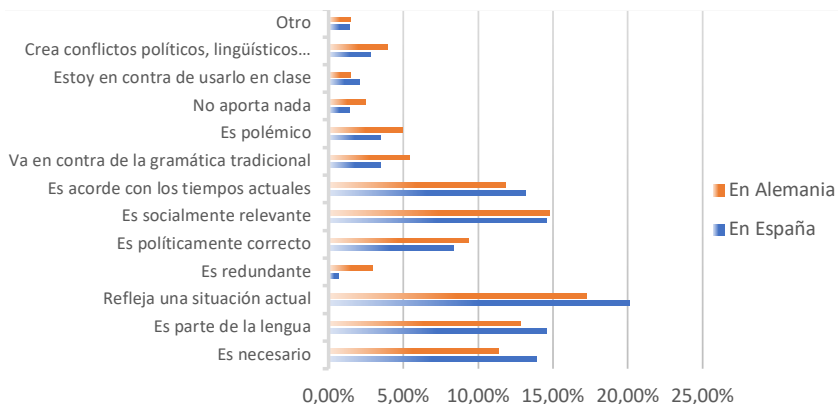


Figura 24. Q19 ¿Qué piensas de la enseñanza del lenguaje inclusivo en el aula de ELE? Puedes seleccionar más de una opción. Según el país en el que trabajan.

5. Discusión y conclusión

Los resultados del estudio indican que el profesorado joven, mayoritariamente femenino, y con menos de diez años de experiencia muestra actitudes positivas hacia el LI. Este hallazgo se alinea con estudios previos que sugieren una mayor receptividad hacia el LI entre las generaciones más jóvenes y en contextos educativos progresistas.

Se observan leves diferencias entre el profesorado EL1/que trabaja en España y AL1/que trabaja en Alemania. El profesorado EL1 y que trabaja en España muestra una comprensión más clara del LI y una actitud más positiva hacia su uso/enseñanza. Esta diferencia podría explicarse por la mayor exposición y familiaridad con el debate sobre el LI en contextos hispanohablantes, además del alto dominio de la lengua, ya que el español es su lengua nativa.

No obstante, la mayoría del profesorado, independientemente de su L1 o país de trabajo, está de acuerdo o muy de acuerdo con que el LI es políticamente correcto, necesario, hay que usarlo y debería usarse, mientras que no está de acuerdo con que no tiene sentido. Es destacable que el grupo de docentes AL1 o que trabajan en Alemania se manifiesta solo algo de acuerdo con que el LI sea útil, a diferencia del resto. Esta actitud refleja una conciencia generalizada sobre la importancia y relevancia de la comunicación inclusiva en la actualidad.

En cuanto a los fenómenos lingüísticos que el profesorado conoce y considera parte del LI, es significativa la dispersión de datos, mostrando que ninguna propuesta del LI destaca notoriamente, lo que refleja la amplitud de recursos disponibles para una comunicación inclusiva, dependiendo del contexto. Sin embargo, en todos los grupos los recursos más sobresalientes incluyen sustantivos colectivos, desdoblamiento, barras, guiones y el morfema *-@*, que destaca especialmente como la primera propuesta del profesorado AL1 y que trabaja en Alemania. El resto de morfemas como la *-x* y la *-e*, sin embargo, no destacan especialmente. Contrariamente, los menos conocidos son infinitivos, gerundios, aposiciones explicativas y el femenino genérico o solidario, este último especialmente desconocido entre el profesorado AL1 o que trabaja en Alemania.

Ahora, atendiendo al contexto educativo, tanto la variable L1 como país influyen en las respuestas evidenciando que el profesorado EL1 y que trabaja en España percibe los contextos educativos ligeramente más receptivos hacia el LI en comparación con el profesorado AL1 y que trabaja en Alemania. Esto podría estar relacionado con las diferencias culturales y políticas entre los dos países. Sería interesante investigar en qué momento se encuentra el LI en la lengua alemana, qué políticas lingüísticas hay, si son o no favorables y en qué contextos o registros se usa el LI. Esto podría explicar la percepción menos receptiva de los grupos mencionados hacia el LI en español.

No obstante, en general, la tendencia actitudinal hacia el uso y enseñanza del LI en el aula de ELE/EL2 es positiva, respaldada por la percepción de que refleja la actualidad, es socialmente relevante y coherente con los tiempos actuales. Resulta destacable la importancia asignada a la opción *es políticamente correcto* por parte del profesorado AL1 y que trabaja en Alemania en contraste con el grupo EL1 y que trabaja en España. De este modo, el porcentaje que se opone al uso y enseñanza del LI en clase no supera en ningún grupo el 3 %, exhibiendo como principales motivos que el LI es redundante y no aporta nada. Los resultados indican que el profesorado, independientemente de las variables estudiadas, se muestra favorable al uso y a la enseñanza del LI. De este modo, se confirman las hipótesis iniciales.

El presente estudio, que sirve de un primer acercamiento a las actitudes docentes de ELE/EL2 en España y Alemania, resulta de gran relevancia para conocer en qué momento se encuentra el LI en el ámbito de la enseñanza de español en dos países europeos, fuertemente marcados por políticas de igualdad e inclusión bajo el marco de la Unión Europea. Asimismo, los resultados obtenidos muestran un cambio de paradigma, pues el profesorado joven que enseña a estudiantes jóvenes se muestra positivo hacia la inclusión del LI en los currículos de español, resaltando su relevancia social y actualidad.

En última instancia, se recomienda por ende fomentar la formación y sensibilización sobre el LI en todos los contextos educativos para apoyar su integración efectiva en la enseñanza de ELE/EL2. La formación docente en este ámbito es de gran importancia para acabar con los prejuicios y orientar al profesorado de una manera clara, objetiva y profesional. Con esto, se espera que se incluya el LI en las aulas de ELE/EL2, así como en los futuros materiales didácticos, cumpliendo con las expectativas de igualdad e inclusión que se vienen marcando desde muchas agendas políticas e instituciones. Además, futuras investigaciones podrían explorar más a fondo las percepciones y prácticas del LI en diferentes contextos educativos y culturales, tanto en docentes como en estudiantes, así como la materialización de secuencias didácticas de LI para ELE/EL2.

Nota final: he procurado escribir este trabajo usando lenguaje inclusivo y evitando, especialmente, el uso del masculino genérico. Con ello pretendo demostrar que se puede escribir usando recursos inclusivos de manera académica y correcta sin que la redacción resulte artificiosa, redundante o poco natural y, sobre todo, sin entorpecer la lectura.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2008). «Variedad lingüística». *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm

- Ahrell, A. (2022). *El lenguaje inclusivo en la enseñanza del español en las escuelas suecas: Una investigación de las actitudes de los profesores de español ante el uso del lenguaje inclusivo de género en la enseñanza del ELE*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Uppsala. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1671032/FULLTEXT01.pdf>
- Álvarez Mella, H. et al. (2021). *Demolingüística del español en Alemania*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm
- Cope, B. y M. Kalantzis (2009). “‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”. *Pedagogies*, 4(3): 164–195.
- Cortes Generales (2023). Reunión de Mesa de 5 de diciembre de 2023. Anexo: *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje en la Administración parlamentaria*. https://www.congreso.es/docu/igualdad/Recomendaciones_uso_no_sexista_lenguajeCC.GG..pdf
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York. Continuum.
- Guerrero Salazar, S. (Coord.). (2022). *El debate sobre el lenguaje inclusivo en la prensa española*. Monográfico Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 89. <https://doi.org/10.5209/clac.79497>
- Hernández-Campoy, J.M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su mediación en sociolingüística. *Tonos Digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8, 29-56. <https://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/04-JMCAMPOYa.pdf>
- Instituto Cervantes (2023). *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/
- Kalinowski, S. (2021). Lenguaje inclusivo en usuarios de Twitter en Argentina: un estudio de corpus. Andrea Menegotto (Coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas* (pp. 65-82). Waldhuter Editores.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (eds.) (2001). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Melbourne. Common Ground.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Cooland, A. (2010). “A Multiliteracies Perspective on the New Literacies”. En *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*, ed. E. Baker, 61–87. Nueva York. The Guilford Press.
- Mahecha-Ovalle, A. (2018). Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes. *Enunciación*, 23(1), 43-55. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/12457>

- Mahecha-Ovalle, A. (2022). Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), e-7704. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>
- Menéndez, S.M. (2021). El uso de las grafías @ y x. ¿Una diglosia en curso? Andrea Menegotto (Coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas* (pp. 83-94). Waldhuter Editores.
- Merijärvi, S. (2021). *Querides profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Turku. Instituto de Lenguas y Traducción. Facultad de Humanidades. <https://www.utupub.fi/handle/10024/151395>
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Ariel.
- Parra, M.L., y Serafini, E. J. (2021). “‘Bienvenidxs todes’: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143–160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Parra, M.L. y Serafini, E.J. (2022). “‘Bienvenidxs todes’: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160.
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica* (2020) Vol. 9(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Real Academia Española (2020). *Informe sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución*. <https://www.rae.es/noticia/resumen-de-la-intervencion-del-director-de-la-rae-en-la-rueda-de-prensa-celebrada-el-dia-20>
- Sánchez Manzanares, C. (2021). «Lenguaje inclusivo», en *Martes Neológico*. NEOROC, Observatorio de Neología. Universidad de Murcia. <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/lenguaje-inclusivo/>
- Soler Montes, C. (2022). “Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico: Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito”. R. Martínez-Carrasco e I. Villanueva-Jordán (eds.), *Representaciones críticas en el sistema sexo/género: Entre lo transnacional y lo local* (pp. 131-154). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Vasallo, B. (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Larousse.

Anexo I. Encuesta

- **Bloque: Bienvenida**

Q0.1

Gracias por aceptar participar en esta encuesta. La encuesta forma parte de un trabajo de investigación de máster (MO “La enseñanza de español como lengua extranjera”, Universidad de Salamanca).

Su objetivo es analizar el grado de presencia del lenguaje inclusivo en las clases de español como lengua extranjera. La realización de la encuesta ocupa aproximadamente 10 minutos.

La participación es absolutamente voluntaria y anónima. Muchas gracias por dedicarle tu tiempo a su realización.

- **Bloque: Consentimiento**

Q0.2

Al continuar, doy mi consentimiento para participar en la encuesta. Sé que la encuesta es anónima y no recoge ningún dato identificativo. Acepto que mis respuestas sean analizadas con las respuestas del resto de participantes para fines académicos.

Acepto y doy mi consentimiento

- **Bloque: Datos personales**

Q1 Edad

- Entre 20 y 30 años
- Entre 31 y 45 años
- Entre 46 y 55 años
- Más de 56 años

Q2 Género

- Masculino
- Femenino
- No binario / tercer género
- Prefiero no decirlo

Q3 País de residencia

- España
- Alemania
- Otro: _____

- **Bloque: Lenguas**

Q4 País de nacimiento

- España
- Alemania
- Otro: _____

Q5 Lengua/s nativa/s

- Español
- Alemán
- Bilingüe en español y alemán
- Bilingüe español y otra lengua (indica cuál) _____
- Bilingüe alemán y otra lengua (indica cuál) _____

Mostrar esta pregunta:

Si Q5 = Español

O Q5 = Bilingüe español y otra lengua (indica cuál)

O Q5 = Bilingüe en español y alemán

Q6.1 Si has seleccionado español: ¿de qué variedad?

- Argentina
- Bolivia
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- España
- Estados Unidos
- Filipinas
- Guinea Ecuatorial

- Guatemala
- Honduras
- México
- Nicaragua
- Panamá
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela

Mostrar esta pregunta:

Si Q5 = Alemán

O Q5 = Bilingüe alemán y otra lengua (indica cuál)

O Q5 = Bilingüe en español y alemán

Q6.2 Si has seleccionado alemán: ¿de qué variedad?

- Alemania
- Bélgica
- Austria
- Suiza
- Luxemburgo
- Liechtenstein

• **Bloque: Clases de español (ELE)**

Q7 ¿A quiénes das clases de español? Puedes seleccionar más de una opción:

- A niños/as (hasta los 12 años)
- A adolescentes (de 13 a 18 años)
- A jóvenes (de 19 a 30 años)
- A adultos/as (de 31 a 55 años)
- A mayores de 56 años

Q8 ¿A qué grupo sueles dar clase de ELE con más frecuencia?

- A niños/as (hasta los 12 años)
- A adolescentes (de 13 a 18 años)
- A jóvenes (de 19 a 30 años)
- A adultos/as (de 31 a 55 años)
- A mayores de 56 años

• **Bloque: País donde trabajas y años como docente**

Q9 ¿Cuántos años llevas trabajando como docente de ELE?

- 0-5 años
- 6-10 años
- 11-20 años
- +20 años

Q10 ¿En qué país trabajas como docente de español?

- En España
- En Alemania
- Otro: _____

Q11 ¿En qué modalidad impartes clases? Puedes seleccionar más de una opción:

- En una escuela pública (primaria o secundaria)
- En una escuela privada (primaria o secundaria)
- En una universidad
- En una academia
- En una Escuela Oficial de Idiomas (EOI)
- En el Instituto Cervantes
- En un centro asociado a la universidad (centro de lenguas modernas de la universidad, *Sprachenzentrum...*)
- De manera privada presencialmente
- En línea de manera autónoma
- En plataformas en línea (italki, superprof...)
- En una ONG
- Otro: _____

Q12 ¿En qué modalidad impartes clases de español con más frecuencia?

- En una escuela pública (primaria o secundaria)
- En una escuela privada (primaria o secundaria)
- En una universidad
- En una academia
- En una Escuela Oficial de Idiomas (EOI)
- En el Instituto Cervantes
- En un centro asociado a la universidad (centro de lenguas modernas de la universidad, *Sprachenzentrum...*)
- De manera privada presencialmente
- En línea de manera autónoma
- En plataformas en línea (italki, superprof...)
- En una ONG
- Otro: _____

• **Bloque: Lenguaje inclusivo**

Q13 ¿Conoces el significado de lenguaje inclusivo?

- Sí
- No
- Más o menos

Q14 ¿Qué opinas del lenguaje inclusivo?

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Es políticamente correcto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es necesario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay que usarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Debería usarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No tiene sentido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q15 ¿Cuáles de las siguientes expresiones consideras como lenguaje inclusivo?

- Elle
- Todes
- Todos
- Todas
- Todos y todas
- Todas y todos
- Todos los que estáis aquí
- Tod@s
- Todxs
- Les alumnes de cuarto de primaria
- Los alumnos de cuarto de primaria
- Las alumnas de cuarto de primaria
- El alumnado de cuarto de primaria
- Los padres y las madres
- Ninguna de las anteriores

• **Bloque: Recursos del lenguaje inclusivo**

Q16 ¿Qué recursos para expresarse de manera inclusiva conoces? Puedes seleccionar más de una opción:

- La sustitución de los morfemas binarios con /-x/ (alumnx)
- La sustitución de los morfemas binarios con /-e/ (alumne)
- La sustitución de los morfemas binarios con /-@/ (alumn@)
- Desdoblamiento masculino y femenino (alumnos y alumnas)
- Desdoblamiento femenino y masculino (alumnas y alumnos)
- Desdoblamiento léxico (hombres y mujeres; damas y caballeros)
- Barras (alumnos/as) o guiones (alumnos, -as)
- Sustantivos colectivos (el alumnado)
- Sustantivos comunes en cuanto al género sin determinante (periodistas de todo el mundo acudieron a la ceremonia)

- Sustantivos epicenos (la víctima, la persona...)
- Femenino genérico/solidario (las alumnas de cuarto, cuando hay más chicas que chicos)
- Pronombres (quien, quienes, alguien)
- Aposiciones explicativas (los alumnos, chicos y chicas, han aprobado los exámenes)
- Oraciones impersonales, pasivas reflejas o pasivas sin el complemento agente (los exámenes se corregirán de manera informática)
- Gerundios o infinitivos (es necesario tener una cuenta para acceder al portal)
- No conozco ningún recurso inclusivo en español
- Otro: _____

• **Bloque: Contexto**

Q17 Selecciona si estos contextos del lugar en el que trabajas son receptivos en cuanto al uso del lenguaje inclusivo:

	Nada receptivo	Poco receptivo	Algo receptivo	Muy receptivo	No procede
La dirección del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El resto del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• **Bloque: Actitudes**

Q18 ¿Qué piensas del uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE? Puedes seleccionar más de una opción:

- Es necesario
- Es parte de la lengua
- Refleja una situación actual
- Crea conflictos políticos, lingüísticos...
- Es redundante
- Es políticamente correcto
- Es socialmente relevante
- Es acorde con los tiempos actuales

- Va en contra de la gramática tradicional
- Es polémico
- No aporta nada
- Estoy en contra de usarlo en clase
- Otro: _____

Q19 ¿Qué piensas de la enseñanza del lenguaje inclusivo en el aula de ELE? Puedes seleccionar más de una opción:

- Es necesario
- Es parte de la lengua
- Refleja una situación actual
- Crea conflictos políticos, lingüísticos...
- Es redundante
- Es políticamente correcto
- Es socialmente relevante
- Es acorde con los tiempos actuales
- Va en contra de la gramática tradicional
- Es polémico
- No aporta nada
- Estoy en contra de usarlo en clase
- Otro: _____

El uso del lenguaje inclusivo en las aulas de ELE en España, Austria e Italia

 Miguel Ángel Albuje Lax
miguelangel.albuje@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen: El lenguaje inclusivo está presente en nuestra sociedad, no exento de cierta polémica, pero con el fin último de lograr una comunicación inclusiva que no discrimine a nadie. Entendemos por lenguaje inclusivo aquel que utiliza formas de expresión con la intención de evitar la discriminación, así como incluir y reconocer a todas las personas, independientemente de su identidad de género, orientación sexual, origen étnico, ideología, etc.

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación doctoral en curso sobre el conocimiento del lenguaje inclusivo de género por parte del profesorado, su uso en el aula de español y las experiencias con el alumnado. Los datos se han obtenido a través de un trabajo empírico con encuestas realizadas a profesorado de ELE en activo que enseña en España, Austria e Italia. En ellas se ofrecen ejemplos de lenguaje inclusivo y se pregunta al profesorado de ELE cuáles de ellos utilizan en clase.

Con la información recogida de 51 informantes tenemos una reducida visión del conocimiento, uso y presencia del lenguaje inclusivo en las aulas en estos dos contextos educativos. La mayoría conoce este lenguaje y en clase se sirve de algunos métodos, con una actitud positiva, si bien el uso de formas no normativas apenas tiene representación y sus valoraciones personales están polarizadas entre las personas que están a favor, como las que están en contra. Además, por las experiencias y opiniones recogidas, se aprecia un conocimiento sesgado e incompleto del término lenguaje inclusivo, muchas veces asociado erróneamente con el uso de formas no aceptadas por la norma.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; diversidad; igualdad; ELE; LGTBI+

1. Introducción

Esta investigación pertenece a una tesis doctoral en curso sobre la diversidad sexoafectiva y el lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua adicional (ELE/ L2), más concretamente el lenguaje inclusivo de género. Varios estudios evidencian la falta de representación de la diversidad afectivo-sexual y la de realidades

divergentes a la que la heteronormatividad impone (Engra Minaya, 2020), algo que se relaciona con el lenguaje inclusivo, que surge, en parte, para paliar esta carencia. En los últimos años hemos presenciado la adaptación de productos editoriales con la intención de hacer desaparecer marcas de sexismo institucional que perpetúan las desigualdades de género, intentando llevar a cabo una representación más paritaria entre hombres y mujeres, incluso presentando realidades de la comunidad LGTBI+, aunque sea de forma muy sutil y casi exclusivamente de personas homosexuales (Lázaro, 2022).

Se entiende por lenguaje inclusivo, tanto oral como escrito, el uso del lenguaje en un contexto social, laboral y educativo “que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como lo son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGBTIQ+” (Parra y Serafini, 2022, p. 144). Se trata, pues, de un “conjunto de estrategias comunicativas verbales para expresar y reconocer la diversidad de sujetos y perspectivas” (Martínez Pagán, 2020, p. 18).

El lenguaje inclusivo es mucho más que un cambio morfológico o un lenguaje no sexista, es una comunicación clara que respeta todas las interseccionalidades que ejercen su presión sobre el ser humano, como son el sexo biológico, el origen étnico, la orientación sexual, las capacidades, la edad, la clase social, las ideologías religiosas y políticas, entre otras (Viveros Vigoya, 2016, p. 5).

En este estudio nos centramos en el lenguaje de género (Guerrero Salazar, 2020, p. 209) como conjunto de estrategias que permiten una comunicación más inclusiva. Para ello, la ONU ha ofrecido orientaciones para un uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género, ofreciendo algunas estrategias a seguir: evitar las expresiones discriminatorias, visibilizar el género cuando lo exija la situación comunicativa y no hacerlo cuando no sea requerido. Igualmente, el Instituto Cervantes publicó una nueva edición renovada en 2021 de su *Guía de comunicación no sexista*.

A veces se ha extendido la idea de que el lenguaje inclusivo “no va más allá de cambiar algunos morfemas con marca de género de algunas palabras para feminizarlas o neutralizarlas” (Martínez Pagán, 2020, p. 18). Este prejuicio entiende que ese cambio se hace a la fuerza y por obligación, aunque en realidad, no es así, puesto que no solo es una cuestión de género gramatical, tampoco busca cambiarlo ni obligar a nadie a usarlo (Martínez Pagán, 2020, p. 18). En este sentido, compartimos la visión de Martínez Pagán, que defiende que el lenguaje inclusivo es “una opción consciente a favor del uso de una serie de estrategias lingüísticas que evitan los sesgos de exclusión” y, por otro lado, lo describe como “una adopción consciente de medidas correctoras que pueden incluir algunas reformas gramaticales, invención de términos nuevos, etc.”.

Además de prejuicios, el lenguaje inclusivo posee el estigma de ser el causante de la degradación del lenguaje al usar desdoblamientos, el uso del morfema -e o ir en contra de la economía del lenguaje (Villafuerte, 2021). La autora aclara que la lengua es una estructura que refleja las características de quienes la usan, por lo tanto, es un ente vivo, sujeto a un contexto social, político, geográfico y generacional. También existe una postura a favor del empleo del lenguaje inclusivo en cuanto que surge una “necesidad de usar formas lingüísticas para expresar la inclusión y evitar la discriminación”, algo que está sucediendo en el contexto internacional como parte de “las luchas sociales contra el sexismo, la desigualdad y la discriminación” (Parra y Serafini, 2022, p. 143). En las clases de español como lengua adicional suelen convivir personas de muy diferentes orígenes y realidades sociales. Tanto el profesorado como el material didáctico se preocupa por no ofender con expresiones inadecuadas, pero en cuanto al género y su presencia o no, la realidad es bien distinta.

Poner atención a la forma en la que nos comunicamos se vincula con la Agenda 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018) presentan en el cuarto de ellos la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, es decir, que su meta es divulgar una educación inclusiva y la equidad en la comunidad educativa. El quinto objetivo se centra en la igualdad entre géneros y el empoderamiento de la mujer y la niña. Todo ello tiene su repercusión en la sociedad actual, preocupada por concienciar sobre la diversidad y la adecuada representación de las realidades que conviven en ella y, por lo tanto, debería ser parte esencial de una clase de idiomas, en la que hay tanto contenidos lingüísticos como socioculturales.

Varios estudios llaman la atención sobre la necesidad de investigar en este campo, como los de Marijärvi (2021), Parra y Serafini (2022), Guerrero Salazar (2020), y Soler Montes (2022), así como obras de referencia, como la de Grijelmo (2019). Se han llevado a cabo estudios en el contexto educativo sueco (Ahrell, 2022), así como en el rumano y chino (Linares y Santamaría, 2023). Otras investigaciones han llamado la atención sobre el impacto que este lenguaje produce en la educación, destacando que “la adopción del lenguaje inclusivo y no sexista en las aulas puede contribuir a la creación de un ambiente de aprendizaje más igualitario y seguro” (Sevo, 2023, p. 144).

Nuestro estudio pretende dar a conocer la percepción que el profesorado tiene sobre el lenguaje inclusivo, su conocimiento y práctica en clase, así como presentar algunas de las experiencias y actitudes en el aula más significativas que pueden ayudar a tener una visión global de este tema y abrir futuras líneas de investigación al respecto.

2. Marco teórico

A lo largo de los últimos años se han publicado numerosas guías de lenguaje inclusivo, sobre lenguaje no sexista y para una comunicación inclusiva. En ellas se pueden encontrar muchos recursos, como “alternativas para expresarnos sin tener que recurrir a palabras, expresiones o imágenes que pueden marginar, hacer daño y alimentar el prejuicio que tenemos de muchas personas y colectivos” (*Guía de comunicación inclusiva* del Ayuntamiento de Barcelona). Otras, sobre el discurso igualitario, son “una invitación a revisar nuestros usos lingüísticos y es un recurso útil y práctico” para visibilizar a las mujeres en sus discursos (Marimón y Santamaría, 2012, p. 8).

Parra y Serafini (2022, p. 146) resumen las principales aportaciones de estas guías sobre el lenguaje inclusivo en español. Así, se citan, en primer lugar, el empleo de sustantivos colectivos y abstractos (*profesorado* por *profesores*). En segundo lugar, las palabras no marcadas, como son los sustantivos comunes, los pronombres *alguien* y *nadie*, adjetivos como *brillante* y determinantes invariables, como *cada* o *tal*. En tercer lugar, alude a los epicenos (*víctima*, *personaje*). Otros recursos son la omisión de expresiones masculinas que no son necesarias, las estructuras impersonales, la modificación de voz activa a pasiva, el uso de expresiones metonímicas y de perífrasis. En último lugar aparecen los desdoblamientos o duplicaciones (*maestros* y *maestras*, *niños* y *niñas*), la incorporación de una frase explicativa para mencionar tanto a mujeres como a hombres y el uso de barras (/) o paréntesis. Una vez se han expuesto estas aportaciones, se incluyen otras no normativas: @, {-x} y {-e}. Con esta información y otras aportaciones, como la de Guerrero Salazar (2020), se ha confeccionado parte de nuestro cuestionario que busca conocer el uso de dichos recursos en el discurso de docentes.

Por lo que se refiere a las alternativas que están dentro de la norma y las que no, nos parece relevante atender a una clasificación que diferencia entre lenguaje no binario directo y lenguaje no binario indirecto (López, 2019), ya que, aunque dicha ordenación se orienta al campo de la traducción, ayuda a comprender la extensión del lenguaje inclusivo y también ha inspirado algunas preguntas de nuestro cuestionario. El lenguaje no binario directo se sirve de diferentes morfemas, como {-e} o {-x}. Pretende dejar claro que incluye a las personas no binarias (por ejemplo, *une amigue*), pese a que no se ajusta a la norma culta. En cambio, el indirecto es aquel que, sirviéndose de las normas establecidas, intenta eliminar las marcas de género en favor de una comunicación más inclusiva, como puede ser, entre muchas otras formas ya citadas, los sustantivos colectivos o los desdoblamientos: “consiste en modificar la frase para evitar todas las manifestaciones de género, ya sea eligiendo palabras neutras o cambiando la categoría gramatical: en lugar de «¿ya estás inscrito?»», se puede decir «¿ya te has inscrito?»” (López, 2019). A la hora de investigar estos procedimientos en el profesorado, se ha optado por incluir también aquellos que, sin seguir la norma, empiezan a ser visibles en la sociedad y representan intencionalmente a personas no binarias.

Son muchas las alternativas del lenguaje igualitario, pero el desdoblamiento se mantiene como una de las más conocidas y utilizadas, “porque requiere poco esfuerzo y escasas habilidades lingüísticas” (Medina Guerra, 2016, p. 190). Esta elección suele recibir numerosas críticas por considerarse repetitivo y el discurso se ralentiza (Bengoechea, 2019, p. 4). Igualmente, el desdoblamiento es contrario a la denominada economía del lenguaje. Es evidente que, si desdoblamos en la comunicación, esta se hará demasiado densa y, por lo tanto, afectaría negativamente a la fluidez del discurso. Para demostrar que el uso del lenguaje inclusivo no siempre incumple esa norma, Medina Guerra (2016,) propone un ejemplo:

La duración del permiso será, así mismo, de diecinueve semanas en los supuestos de adopción o acogimiento de niños o niñas menores, mayores de seis años, cuando aquellos o aquellas fueran discapacitados o discapacitadas o minusválidos o minusválidas. (p. 193)

Este texto posee 38 palabras. La autora ofrece una propuesta con solo 30 palabras, sin afectar al significado de la frase y cuyo resultado es: “La duración del permiso será, así mismo, de diecinueve semanas en los supuestos de adopción o acogimiento de niños menores, mayores de seis años, cuando aquellos fueran discapacitados o minusválidos”. El desdoblamiento en sí no va en contra de la economía lingüística cuando es utilizado adecuadamente, en los momentos en los que la situación comunicativa lo requiere y no se disponen de otros recursos.

En el momento de preparar las preguntas, era importante contar con experiencias de clase y actitudes del profesorado al uso del lenguaje inclusivo. Algunas de las opiniones más generalizadas son que el lenguaje inclusivo dificulta la comprensión, que no es relevante para la enseñanza de una lengua o que confunde al alumnado, especialmente con el género gramatical. Ante estas ideas, debemos tener claro que los conceptos de género y sexo no son iguales. El primero es un “concepto social y también gramatical” mientras que el segundo es un concepto biológico (Alonso Torío, 2016, p. 25). El género gramatical no está relacionado con el género sociocultural o con el sexo, “aunque pueda parecerlo de primeras, puesto que en la lengua española existen numerosos ejemplos de palabras masculinas que se refieren a mujeres y de palabras femeninas utilizadas también para referirse a varones” (Alonso Torío, 2016, p. 26). Como indica Guerrero Salazar (2002), “todos los sustantivos de la lengua española poseen género gramatical, pero no todos aluden a machos y a hembras”. Un estudio realizado en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, con más de 500 personas, demostraba que, frente a la idea de que este lenguaje dificulta la comprensión, en palabras que son estereotípicamente masculinas, el masculino genérico resulta ser menos eficaz para la representación de un grupo de personas diversas (Zunino y Stetie, 2021). Otro estudio en el mismo lugar midió el tiempo de procesamiento ante formas masculinas genéricas y las inclusivas, como las que incluyen en neomorfema {-e}, ofreciendo como resultado que las diferencias no eran relevantes, por lo que el procesamiento de formas no binarias

es igual o más rápido que el masculino (Stetie y Zunino, 2022). Otra forma más de rebatir argumentos que tienden a atacar el lenguaje inclusivo, así como evidenciar la necesidad de más investigaciones empíricas en diferentes contextos.

3. Metodología

La investigación que ahora presentamos tiene como objetivo conocer el uso y la presencia del lenguaje inclusivo en el discurso docente en el aula de Español como Lengua Adicional, centrándose en los contextos de España, Austria e Italia. De esta forma se ha querido cubrir tanto los contextos de segunda lengua (España, aprendices en inmersión), como los de lengua extranjera (Italia, con hablantes de una lengua romance, y Austria, con hablantes de una lengua germánica). Además, son contextos con los que se mantienen numerosos contactos, algo necesario para la recogida de datos que, como se explicará más adelante, requiere de enlaces directos en los contextos de estudio.

Por un lado, España tiene una amplia red de centros donde se estudia español en inmersión y cuenta con una amplia oferta. Según el informe sectorial elaborado por FEDELE,¹ en 2023, un total de 133 452 estudiantes aprendieron español solo en las escuelas federadas en este año, que eran 103. Los datos indican que cada año el número es mayor, por lo que se mantiene una tendencia al alza casi con valores anteriores a la pandemia.

Tanto en Austria como en Italia la enseñanza del español goza de una buena posición. El número aproximado de estudiantes de español como lengua adicional, según el anuario del Instituto Cervantes (2023), indica que en Austria se alcanzan 45 093 estudiantes y en Italia rozan el millón (918 957). Estos datos nos invitan a que ambos contextos, junto al español, sean considerados de interés para un estudio sobre el lenguaje inclusivo de género en las aulas.

Para la recogida de datos se ha optado por la realización y distribución de cuestionarios online para profesorado, con una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Una parte de las preguntas busca cuantificar el conocimiento y el uso del lenguaje inclusivo en clase, mientras otras buscan recoger experiencias de aula significativas para presentar las percepciones y actitudes del profesorado.

El cuestionario fue validado por los miembros del grupo de investigación AcqUA (Adquisición de Lenguas Adicionales de la Universidad de Alicante) y recibió el visto bueno del comité de ética de la UA. La distribución de los cuestionarios se ha llevado a cabo en el último trimestre de 2023. Para ello nos hemos dirigido directamente a profesionales de ELE conocidos en los contextos de España, Austria e Italia, ya que, a fin de mantener la muestra lo más objetiva posible, no se han

¹ Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros. <https://fedele.org/estudios-e-informes/>

publicado los enlaces a las encuestas. También se ha contactado con FEDELE, Federación de Escuelas de Español en España, así como con los centros del Instituto Cervantes en estos tres países. En las redes sociales se ha preferido solicitar la ayuda para encontrar informantes, remitiendo el link a las personas que han mostrado su interés en colaborar y cumplían con los requisitos. Se publicó la petición de ayuda en Facebook, Instagram, Twitter y LinkedIn. Ello ha causado que el número de muestras haya sido menor que si se hubieran publicado los enlaces, ya que requiere de un esfuerzo extra el contacto para solicitarlos, pero se considera que los testimonios recogidos son más relevantes, porque nos hemos asegurado de que el perfil de los informantes sea el que este estudio requiere, a saber, profesorado de español como lengua adicional en activo en cualquiera de estos tres contextos.

El cuestionario está estructurado en tres bloques: datos personales, comunidad LGBTI+ y lenguaje inclusivo. Para este capítulo nos vamos a centrar en el tercero de ellos, exponiendo algunos datos significativos del primer bloque con el fin de presentar a los informantes.

Para la configuración del grupo, en el primer bloque se pregunta por la lengua o lenguas maternas, el lugar y el país en el que imparte español, la edad, el origen del alumnado y los años de experiencia docente. De un total de 51 participantes, un 76,5 % indicaron que el español es una de sus lenguas maternas, frente a un 21,6 % que no.

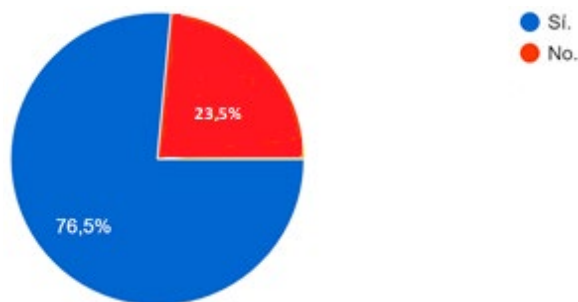


Gráfico 1. Español como una de las lenguas maternas.

El 70.6 % ejercen su labor docente en España, el 19,6 % en Austria y el 3,9 % en Italia. El resto han reflejado que, además, lo hacen en otros países y también online.



Gráfico 2. País en el que imparte clase.

Respecto al tipo de centro en el que trabajan, hay un 25,5 % que lo hacen en colegios e institutos públicos y solo un 5,9 % lo hacen en privados. El 41,2 % ejercen en academias. Hay un 17,6 % que imparten clases en el contexto universitario. De escuelas oficiales de idiomas hay un 2 %. El resto de aportaciones son, en su mayoría, personas que trabajan de forma autónoma y/u *online*.

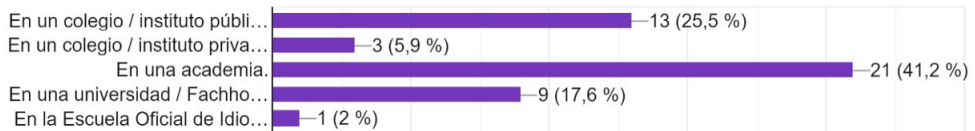


Gráfico 3. Lugar de trabajo.

El profesorado que ha participado señala que el origen de su alumnado es muy variado, si bien predominan los de Austria e Italia, dado el sentido de la investigación, pero que alcanza el 78,4 % en el origen de otros países europeos. De América, África y Asia los valores son similares, como se aprecia en el Gráfico 4, siendo el alumnado de Oceanía el menos representado.

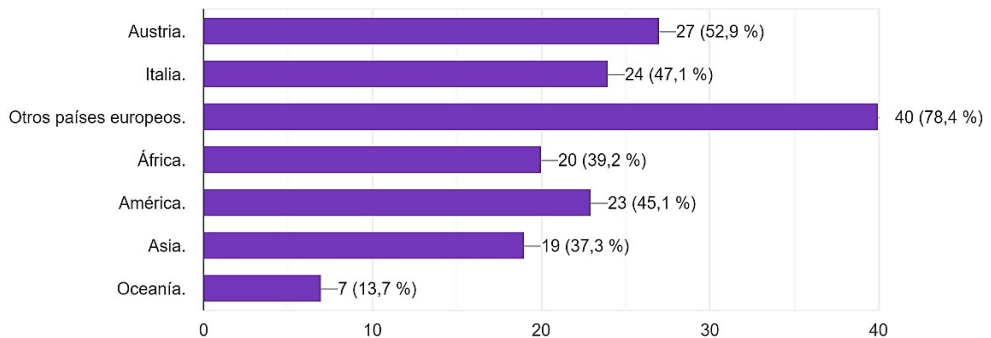


Gráfico 4. Origen del alumnado.

En cuanto a los años de experiencia docente, se observa que hay cuatro bloques bastante similares, aunque aquellos que tienen hasta un año de experiencia representan el bloque más reducido (11,8 %), frente a profesionales con una larga trayectoria (35,3 %). Las edades de las personas participantes oscilan entre los 23 y los 59 años, siendo las edades más representadas las que oscilan entre los 25 y los 38 años.

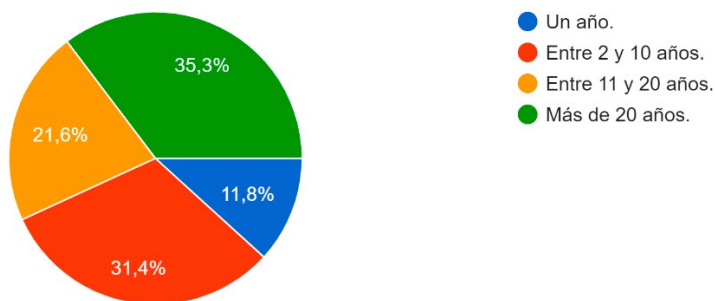


Gráfico 5. Años de experiencia docente.

4. Resultados

Los resultados obtenidos del tercer bloque, que se centra en el conocimiento, el uso y las experiencias con el alumnado sobre el lenguaje inclusivo, exponen las respuestas del profesorado sobre su propio discurso en clase.

Acerca del conocimiento que tienen sobre el lenguaje inclusivo, la mayoría dice conocerlo e intentar utilizarlo (56,9 %), mientras que un 25,5 % afirma haber oído hablar de él, pero no utilizarlo. La preocupación por este tema es señalada por un 15,7 %, es decir, que se entiende que es un tema actual que requiere atención por parte del profesorado y la sociedad en general, deduciendo su conocimiento del tema, pero sin referencias a su uso o no en clase. Solo un 2 % apunta que no lo conoce.



Gráfico 6. Conocimiento del lenguaje inclusivo.

Sirviéndose de una escala Likert, se ha preguntado sobre el discurso en el aula, teniendo claro que nos referimos concretamente al contexto de la clase y a la comunicación que el profesorado tiene con su alumnado. Así, las opciones a elegir eran marcar 1 si la respuesta es nunca o casi nunca; marcar 2 si es a veces; marcar 3

si es a menudo; y marcar 4 si es casi siempre o siempre. Los contenidos sobre los que se ha consultado son: el masculino genérico, el desdoblamiento, el uso de barras (/), los sustantivos colectivos, los epicenos, el uso de @, de la {-x} y del morfema {-e}.

Sobre el uso del masculino genérico (*los alumnos de mi clase*), un 33,3% revela que lo usan a veces y un 31,4 % lo hacen a menudo. Siempre o casi siempre lo hacen el 25,5 % y solo el 9,8 % no lo usan nunca o casi nunca.

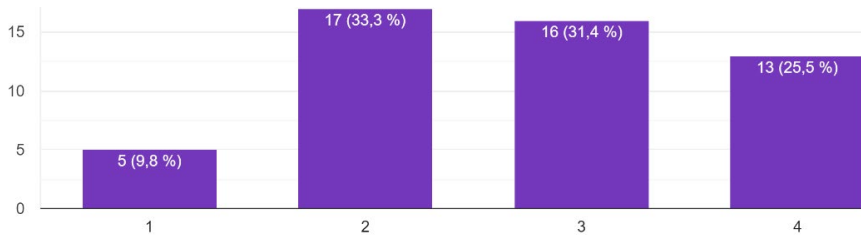


Gráfico 7. Uso del masculino genérico.

Otra de las opciones que se realizan para no marcar el género es el desdoblamiento (*los alumnos y las alumnas*). En este caso, las respuestas son variadas, destacando que un 35,3 % de ellas indican que utilizan este recurso a veces.

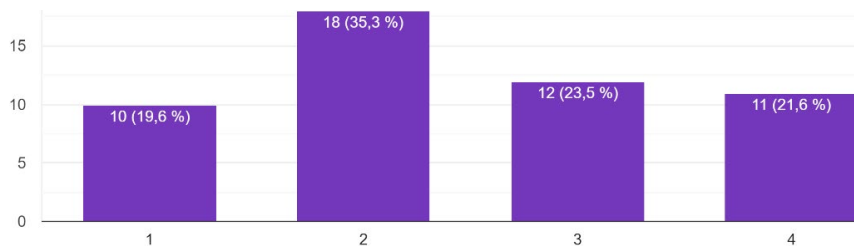


Gráfico 8. Utilización del desdoblamiento.

Cuando escribimos, especialmente en la pizarra, tenemos la opción de usar una barra (/) para marcar los géneros de una palabra. El empleo de ellas está muy presente en la labor docente, alcanzando un 45,1 % de las respuestas.

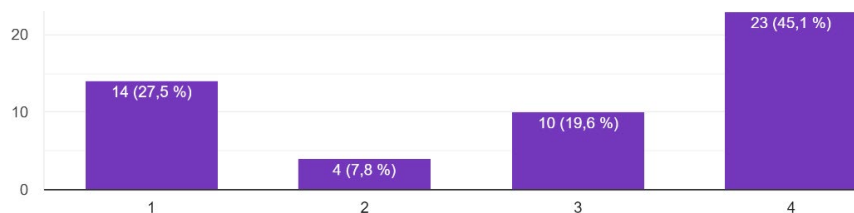


Gráfico 9. Empleo de barras.

En relación con el uso de sustantivos colectivos (*el profesorado, el alumnado*), la tendencia es a usarlo según los informantes, ya que un 29,4 % lo hacen a menudo y un 33,3 % lo hacen siempre o casi siempre. Menos del 20 % lo usan a pocas ocasiones o nunca.

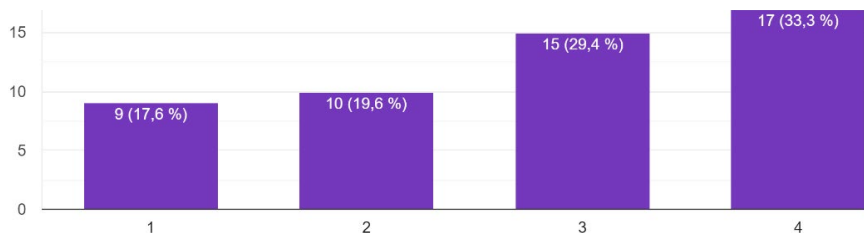


Gráfico 10. Uso de sustantivos colectivos.

Con respecto a la utilización de epicenos para aludir a personas (*las personas españolas en lugar de los españoles*), evitando definirlos por sus condicionantes, como la nacionalidad en el ejemplo, los valores están muy repartidos, pero la tendencia es a no servirse de ellos o hacerlo en pocas ocasiones (27,5 %), así como usarlos a veces (35,3 %).

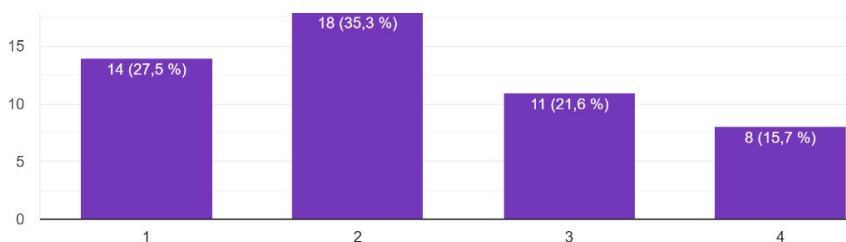


Gráfico 11. Utilización de epicenos.

El uso de la @ (*alumn@*) en los textos escritos suele estar presente en textos de carácter publicitario. En clase hay una clara tendencia a no usarse o hacerlo muy raras veces, porque representa el 66,7 % de las respuestas.

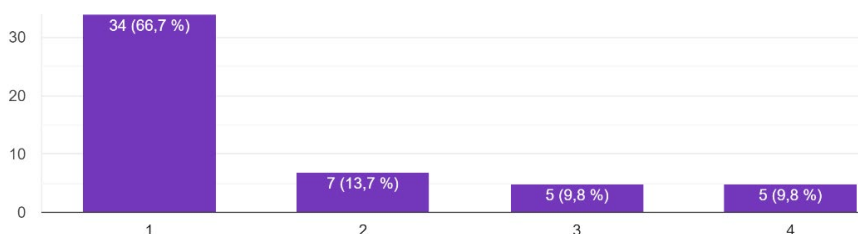


Gráfico 12. Empleo de -@.

Las respuestas recogidas sobre el uso de la $\{-x\}$ (*alumnx*) en los textos escritos presenta gran similitud a los datos recogidos en la anterior pregunta, por lo que no es un uso recurrente en el discurso del profesorado encuestado (82,4 %).

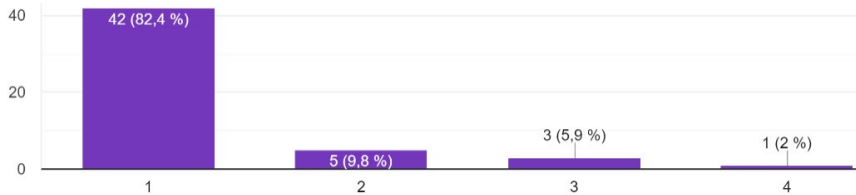


Gráfico 13. Empleo de -x.

En textos escritos y orales, el empleo de la $\{-e\}$ para no marcar ningún género y evitar el masculino genérico o el desdoblamiento (*alumne*), evidencia que la presencia de la $\{-e\}$ está fuera de las aulas (92,2 %).

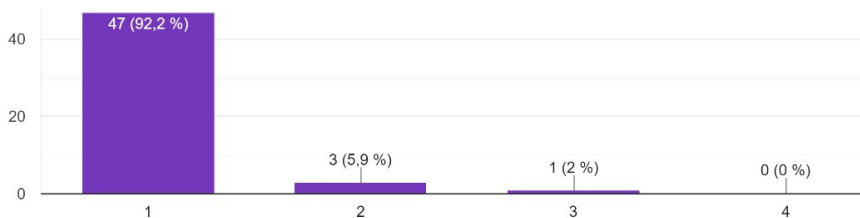


Gráfico 14. Empleo de -e para no marcar el género.

La última pregunta es similar a esta, pero con la intención de marcar explícitamente el género no binario (*alumne*), cuyos resultados son casi idénticos a la anterior, cuya opción nunca o casi nunca alcanza el 82,4 %.

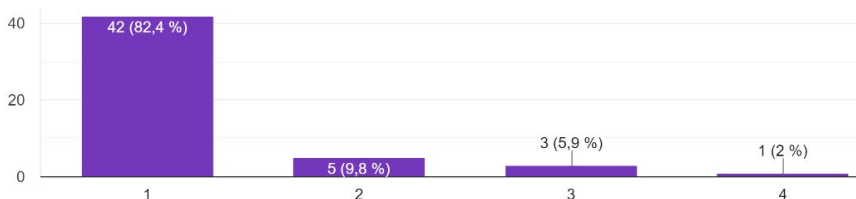


Gráfico 15. Empleo de -e para marcar el género no binario.

Con la intención de poder tener acceso a experiencias de aula, se preguntó a los informantes si habían tenido experiencias positivas o negativas en el aula. Las positivas llegan al 35,3 % y las que indican que hay multitud de reacciones de todo tipo son 39,2 %. Solo un 5,9 % ha tenido experiencias negativas y un 19,6 % afirma no haberlo usado nunca en clase.



Gráfico 16. Experiencias en clase.

A continuación, se les pidió que compartieran alguna experiencia de aula que hubieran tenido, independientemente de si había o no funcionado. En este caso, hay multitud de respuestas, de las que vamos a señalar las más relevantes en consonancia con el objetivo marcado, si bien la mayoría expresa una opinión más que una experiencia. En pocas ocasiones han relatado una experiencia como tal, por lo que intentaremos extraer los datos más relevantes para el estudio. Por un lado, ciertas respuestas apuntan a una visión negativa del lenguaje inclusivo, entre las que destacan el hecho de aludir a este tema como “es una pérdida de tiempo y un esfuerzo inútil para alguien que no sabe conjugar ni los verbos en presente”; que va a confundir a los alumnos sobre algo que “ya de por sí es confuso”; otras personas aluden a la RAE, “al no estar reconocido por la RAE, no se considera “correcto” utilizarlo al enseñar español”. Pero, por otro lado, hay respuestas a favor, como alguien que, al tener en clase una persona no binaria, dice que se mentalizó “para usarlo en clase y que se sintiera incluido”; también indicando que suelen saludar con “buenos días a todas, todes y todos”, además de añadir que es algo que se van a encontrar en la calle. En estos comentarios polarizados también se aprecia una tendencia a devaluar el lenguaje de género porque se asimila erróneamente con el uso de formas no admitidas en el sistema, algo que, como se ha comentado, no refleja un conocimiento exacto del término por parte del profesorado.

Para cuantificar las opiniones del profesorado sobre si el lenguaje inclusivo y no sexista debe o no formar parte de los cursos de ELE, se planteó una pregunta con respuestas múltiples:

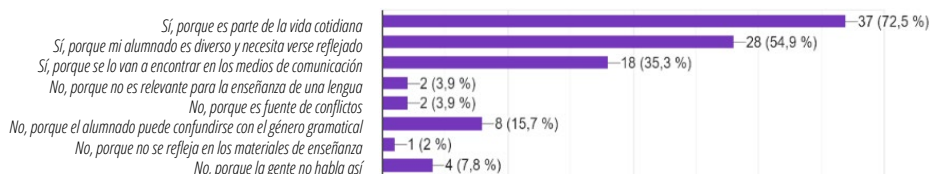


Gráfico 17. Lenguaje inclusivo como parte de la clase o no.

Las tres primeras opciones, que engloban la mayoría de respuestas, evidencian una actitud favorable a que el lenguaje inclusivo esté presente en el aula porque es parte de la vida cotidiana (37 participantes) y está presente en los medios de comunicación (18 informantes), así como porque el alumnado es diverso y necesita verse reflejado (28 respuestas). El resto de opciones, que no está a favor de que sea parte de la clase, indica que las confusiones con el género gramatical son un argumento de peso para evitarlo (8 personas). También opinan que la gente no habla así (4 personas). Solo 2 personas han marcado la opción de que el lenguaje inclusivo no es relevante en la enseñanza de lenguas y que es fuente de conflictos. Solo una persona valora que no forme parte de la clase porque no está en los materiales de enseñanza.

La última pregunta pretende reunir la opinión del profesorado respecto a todo lo que se ha respondido en la anterior cuestión. En esta ocasión, vuelven a aparecer actitudes tanto positivas como negativas respecto a la introducción del lenguaje inclusivo en ELE. Por un lado, hay respuestas que afirman que es “una manipulación, un intento de ingeniería social por parte de la élite, profundamente antisocial y, en realidad, excluyente”. Por otro lado, más respuestas se encaminan hacia una “necesidad para no caer en discriminaciones”, que es una “realidad que debería reflejarse en clase”.

Si atendemos a los resultados en cada uno de los contextos objetos de estudio, se pueden valorar algunas diferencias. Por un lado, los datos recogidos del profesorado en España indican que están a favor de que forme parte de las clases como un contenido más. Sus experiencias en clase han sido favorables y, en algunas ocasiones, han tenido tanto reacciones positivas como negativas. Solo un 7 % evidencia polémicas con su uso y hasta un 18,15 % no lo ha llevado al aula. La gran mayoría lo valora como contenido de clase porque es parte de la vida cotidiana y porque tienen alumnado diverso. Menos de un 8 % no lo considera parte de la clase porque cree que puede confundir al alumnado, idea que refleja un desconocimiento del término lenguaje inclusivo de género, asimilándolo exclusivamente al uso del neomorfema $\{-e\}$, la $\{-x\}$ o la $@$.

Por lo que se refiere a Austria, se presentan ideas muy similares al contexto español, puesto que también entiende que la presencia de elementos de la vida cotidiana pasa por incluir el lenguaje inclusivo, además de darle gran importancia al alumnado y su necesidad de verse reflejado. Al igual que entre el profesorado español, algunas voces se alzan en contra de su uso porque no es normativo, reincidiendo en una concepción errónea del término lenguaje inclusivo de género. Las aportaciones del profesorado italiano son prácticamente idénticas a las anteriormente expuestas.

5. Conclusiones

A la luz de los resultados, podemos extraer algunas conclusiones relevantes para el campo de estudio, si bien la muestra no es representativa de los tres ámbitos por igual, además de contar con solo 51 informantes en el momento en el que se ha redactado este capítulo. El profesorado de ELE conoce y siente cierta preocupación

por la importancia de usar un lenguaje inclusivo en clase. La manera de llevar al aula va a depender, como es evidente, del grupo, del contexto de enseñanza, del nivel, entre muchos otros aspectos, pero es un elemento más dentro de la clase de lengua.

Los recursos de que se sirven para no marcar el género son variados. El masculino genérico sí se percibe favorablemente en la metodología docente, así como el desdoblamiento, los sustantivos colectivos y los epicenos. Cuando se enseña español, es necesario presentar el género de las palabras, así como el número, ya que, como lengua románica, es una característica esencial y sobre la que se debe incidir a menudo. El uso de las (/) es muy frecuente, ya que permite marcar el género de forma rápida y fácilmente comprensible para el alumnado.

Al aludir al uso de la @ y de la {-x}, las opiniones no dejan lugar a dudas, ya que el profesorado no maneja recursos en su metodología docente. En este sentido, las posibles causas de ello podrían tener su base en la imposibilidad de pronunciarlas, además de que su aparición en la lengua suele reducirse a contextos publicitarios, eslóganes, cartelería, etc. También, su presencia en los materiales didácticos es ínfima y ello puede llevar a desecharlos *a priori*.

Cuando la consulta se refiere al uso del morfema {-e}, se diferencia entre dos intenciones comunicativas: la de no marcar el género y la de marcar el género no binario expresamente. En ambos casos, se muestra una clara inclinación a no aplicarlo. Al tratarse de una opción no normativa, como se vio en las respuestas sobre experiencias y actitudes de clase, así como por no aparecer en los materiales, el profesorado es reacio a emplearlo. Cuando hay alumnado de diferentes lenguas maternas, la reflexión sobre cómo no marcar el género o la existencia de un género neutro en otros idiomas, como en inglés (*they*) o en sueco (*hen*), abre la puerta a que se explique que en español existe una opción que va cogiendo peso a nivel social, permitiendo que se hable de ello en el contexto educativo, pero sin valerse de este morfema en el discurso de clase.

Nos parece relevante indicar que, tal y como se refleja en las opiniones y experiencias de clase, una pequeña parte del profesorado de los tres contextos tiende a reducir la concepción del lenguaje inclusivo de género con aspectos formales no normativos, mostrando una actitud prescriptivista de la enseñanza del español, pero también revelando un desconocimiento sobre lo que el término significa.

Las vivencias de docentes indican una división mayor hacia las que han sido positivas frente a las que no lo han sido, pese a las polémicas que existen todavía. En las respuestas se aprecia, por un lado, que hay un gran número de personas que no exponen ninguna experiencia porque no lo han llevado al aula. Por otro, que las negativas han sido pocas. El profesorado de ELE lleva a clase el lenguaje inclusivo y que la experiencia sea favorable o no va a depender de muchos factores, si bien el hecho de que en su mayoría sean propicias, indica la tendencia a que sea parte del proceso de enseñanza.

Ante la disyuntiva de si el lenguaje inclusivo debe formar parte de la clase de español, son muchas las voces que están a favor de que sí esté presente en el aula. Esta opción se justifica porque se valora la posibilidad de encontrarlo en la vida cotidiana y en los medios de comunicación, al igual que se entiende que el alumnado es diverso, por lo que representa una forma más de respetar distintas realidades. Los conflictos que pueda causar o la confusión que puede provocar en el alumnado es aludida por pocos informantes, por lo que se observan actitudes positivas por incluirlo en el discurso de clase, independientemente de que esté o no presente en el currículo o en los materiales didácticos. Tosi, 2019, como se citó en Ahrell, 2022, p. 8, afirma que los docentes deben incluirlo en clase, aunque no deben “tratar de convencer a los alumnos de empezar a usar el lenguaje inclusivo”, en clara referencia a ofrecer a todas las personas del aula posibilidades para reflexionar y debatir. Castillo Sánchez y Mayo comparten esta idea, declarando que “es necesario abrir la discusión en espacios donde la lengua es la herramienta principal, donde se enseña y se usa para enseñar” (Castillo Sánchez y Mayo, 2019, p. 388, como se citó en Ahrell, 2022, p. 8).

Con una clara tendencia a favor del lenguaje inclusivo, el siguiente paso es la metodología docente para llevarlo a cabo. La formación del profesorado necesita ayuda en este sentido. La principal cuestión sería, sin duda, mejorar el conocimiento que se tiene del lenguaje inclusivo en su acepción más amplia (Parra y Serafini, 2022) y del lenguaje de género (Guerrero Salazar, 2020), primer paso necesario para que pueda entrar como contenido en clase sin sesgos de ningún tipo. Alonso Torío propone diferentes recursos para la asimilación del lenguaje inclusivo: aceptar el masculino como género no marcado; visibilizar a la mujer; utilizar una terminología neutra cuando sea posible; evitar la ambigüedad; ofrecer ejemplos variados que eviten situaciones sexistas estereotipadas; aclarar que el género es una cuestión gramatical y que no siempre se corresponde con el sexo; y evitar el léxico políticamente incorrecto (Alonso Torío, 2016, p. 28). No se trata de emplear todas, sino que su uso debe implementarse gradualmente y es necesario eliminar conscientemente rasgos sexistas de la comunicación.

Partiendo, pues, de una valoración positiva por parte del cuerpo de docentes, también es necesario que el currículo de lengua atienda al lenguaje inclusivo y lo introduzca de manera sistemática, acción pendiente en la actualidad y, por lo tanto, indicativa de la necesidad de futuras líneas de investigación al respecto. Algunos manuales cuentan con explicaciones y actividades sobre el lenguaje inclusivo y el no sexista, pero solo incluidos en los niveles superiores, como *Aula C1* de la editorial Difusión (2022). Para introducirlo desde el nivel A1, Carlos Soler (2023) hace una propuesta ajustada a los niveles de referencia. En A1 se introduce el morfema {-e}, {-x} y la @. Para el A2 reserva las duplicaciones y las alternancias de géneros, al igual que los pronombres neutros (*lo, alguien, quien, quienes*). En el nivel B1 se incluyen sustantivos sexistas y no sexistas, además de los genéricos abstractos. En B2 se presentan los ámbitos de su uso, junto al uso del femenino solidario, el genérico abusivo o salto semántico (García Meseguer, 1994). En el C1 se introducen

los duales aparentes y la elisión de masculinos superfluos. En el último nivel se integran los contextos discursivos, las unidades fraseológicas y los refranes sexistas. La propuesta atiende a una presencia del lenguaje inclusivo desde el nivel más bajo, haciéndolo presente a lo largo del currículo, algo que es fundamental para que se asimile adecuadamente, retomando las ideas de Tosi (2019) en cuanto a la necesidad de reflexionar y debatir de forma crítica el uso y la presencia del lenguaje inclusivo en el discurso de la clase de español.

Referencias bibliográficas

- Ahrell, N. (2022). *El lenguaje inclusivo en la enseñanza del español en las escuelas suecas: Una investigación de las actitudes de los profesores de español ante el uso del lenguaje inclusivo de género en la enseñanza del ELE*. [TFG]. Universidad de Uppsala.
- Alonso Torío, E. (2016). *El género y el sexismo en la clase de ELE*. Publicaciones Centros.
- Ayuntamiento de Barcelona (n. d.). *Guía de comunicación inclusiva para construir un mundo más igualitario*. <https://ajuntament.barcelona.cat/guia-comunicacio-inclusiva/es/>
- Bengoechea Bartolomé, M. (2019). Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo. En *El lenguaje inclusivo: Un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades*. Simposio llevado a cabo por Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas, dir. M. Bengoechea, s.p. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, Laboratorio de Igualdad. <https://clasicasymodernas.org/wp-content/uploads/2019/06/resumen-seminario.pdf>
- Castillo Sánchez, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: Reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, 40, 377-391.
- Engra Minaya, S. (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 16, 1-104.
- FUNDÉU (2019). *Lenguaje inclusivo: una breve guía sobre todo lo que está pasando*. <https://www.fundeu.es/lenguaje-inclusivo/>
- García Meseguer, Á. (1994). *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Paidós.
- Grijelmo, A. (2019). *Propuestas de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Taurus.

- Guerrero Salazar, S. (2002). Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en la clase de ELE. En *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*, (pp. 393-403).
- Guerrero Salazar, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221.
- Instituto Cervantes. (2021). *Guía de comunicación no sexista*. Debate.
- Instituto Cervantes. (2023). *El español en el mundo. Anuario 2023*. [Versión digital]. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/
- Lázaro, H. (2022). Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial. *Maricorners: Estudios Interdisciplinarios LGTBIQ+*, 263-284.
- Linares La Barba, M.A. y Santamaría Pérez, M.I. (2023). Actitud ante el uso del lenguaje inclusivo en las clases de ELE: el caso de Rumanía y China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 20.
- López, A. (2019). Tú, yo, elle y el lenguaje no binario. *La linterna del traductor*.
- Marijärvi, S. (2021). *Queridos profesores: lenguaje inclusivo en el aula de ELE*. [TFM]. Universidad de Turku.
- Marimón Llorca, C. y Santamaría Pérez, M.^a I. (2012). *Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante.
- Martínez Pagán, B. (2020). *El lenguaje inclusivo parte de la ética profesional de la traducción*. Maricorners. Estudios Interdisciplinarios LGTBIQ+, 17-35.
- Medina Guerra, A.M. (2016) Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. *Estudios de lingüística aplicada*, 64, 183-205.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Naciones Unidas. *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*. <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>
- Parra, M.L. y Serafini, E.J. (2022). Bienvenidxs todes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160.
- Sevo, S. (2023). En torno al lenguaje inclusivo en la docencia universitaria. *Normas*, 13, 144-160.
- Soler Montes, C. (2022). Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico. Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito. *Educación Multidisciplinaria Para La Igualdad De Género*, 4, 131-154.

- Soler Montes, C. (2023). *La enseñanza del lenguaje inclusivo en la clase de español: de la A a la X*. Jornadas didácticas de Difusión, 11 de marzo. Madrid. <https://www.research.ed.ac.uk/en/activities/la-ense%C3%B1anza-del-lenguaje-inclusivo-en-la-clase-de-espa%C3%B1ol-de-la->
- Stetie, N.A. y Zunino, G.M. (2022). Non-binary language in Spanish? Comprehension of non-binary morphological forms: a psycholinguistic study. *Glossa: a journal of general linguistics* 7(1). <https://doi.org/10.16995/glossa.6144>
- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: Aproximaciones al caso argentino. *Álabe*, (20).
- Villafuerte, P. (2021). Nuestra forma de hablar es discriminatoria. El LI como mecanismo para la restauración de nuestro sistema educativo. *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*, marzo, 3.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Zunino, G.M. y Stetie, N.A. (2021). *¿Binario o no binario? Morfología de género en español: diferencias dependientes de la tarea*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ycav6>


Parte 3

Currículos, instrucción

y corpus

La evolución del tratamiento del género en los libros de texto españoles: ¿realidad o deseo?

 Natalia López-Cortés
natlop@posta.unizar.es
Universidad de Zaragoza

 Bárbara Marqueta Gracia
marqueta@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Resumen: El objetivo de este trabajo es estudiar la evolución de aspectos gramaticales y semánticos desde una perspectiva de género en los manuales de secundaria. Para ello, se parte de una selección de manuales LOMLOE de 4.º ESO del ámbito de las ciencias sociales. El análisis que se ha llevado a cabo es tanto cualitativo como cuantitativo: así, por un lado, se contabiliza el uso del masculino como genérico, con el fin de comprobar si su uso ha ido disminuyendo a favor de otros usos más inclusivos (y, de ser así, cuáles); por otro lado, se estudia el léxico utilizado a la hora de nombrar a los hombres y a las mujeres, para determinar si existen asimetrías en este aspecto. Los resultados del análisis muestran que las estrategias de lenguaje inclusivo están más presentes en los manuales analizados, dependientes de leyes más abiertamente feministas, aunque hay aspectos manifiestamente mejorables.

Palabras clave: género; libros de texto; lenguaje inclusivo; mujer; historia contemporánea.

1. Introducción

Los libros de texto siguen siendo el material principal para la transmisión de conocimientos y el soporte básico para el profesorado que imparte docencia en la enseñanza obligatoria, si bien es cierto que, a día de hoy, el profesorado puede compatibilizarlos con recursos innovadores de otros formatos, especialmente los digitales. Puesto que el temario está vinculado a las directrices marcadas por el currículo, los manuales se actualizan conforme cambian las legislaturas. No obstante, no solo influye la ley en su diseño, sino que el contexto sociocultural también moldea

estas obras. Es por ello que los libros de texto han sido considerados como una herramienta esencial en la transmisión de valores culturales y de ideología (Blanco García, 2008; Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Tosi, 2011).

Los libros de texto se convierten, así, en una fuente inagotable de estudio, pues permiten abordar muy diversos aspectos y, además, hacerlo desde una perspectiva comparada e histórica: los cambios sociales, culturales, políticos, etc., se verán necesariamente reflejados en ellos. Dentro de este panorama, tienen un especial protagonismo los avances relacionados con el papel de la mujer: en esta línea, existen numerosos trabajos con perspectiva de género, que analizan críticamente cómo se trata (y se ha tratado) lo femenino en los materiales escolares. Las perspectivas de análisis son múltiples: desde trabajos que revisan en profundidad manuales vinculados a leyes concretas (la LOGSE¹, Blanco García, 2000, y la LGE, Garreta y Careaga, 1987) hasta aquellos que estudian elementos específicos del diseño de los libros (como las imágenes en Gutiérrez-Esteban e Ibáñez-Ibáñez, 2014), pasando por análisis exhaustivos de materiales de una única asignatura (como la de Educación Física en González Pascual, 2005, las segundas lenguas en Cerezal y Jiménez, 1990, o la clase de ELE, Ezeiza, 2008). Precisamente porque existen tantas posibilidades, especialmente destacables son aquellos trabajos que suponen una revisión de todos los materiales disponibles desde una perspectiva comparada e histórica, como el de Vaíllo Rodríguez (2016), al que remitimos a toda persona interesada en la relación entre los estudios de género y los análisis de manuales.

En este estudio abordamos la representación del género en los libros de texto. En concreto, analizamos el concepto de género desde dos perspectivas distintas, pero complementarias. Por un lado, analizamos qué imagen de la mujer y de lo femenino se proyecta en los libros de texto. Esta aproximación se corresponde con la tercera acepción del *Diccionario* de la Real Academia (en adelante, *DLE*), de *género* como ‘Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico’. Por otro lado, se analiza el reflejo lingüístico de la diferenciación de género, por ejemplo, en la presencia de estrategias de lenguaje inclusivo y de expresiones referenciales destinadas exclusivamente a hombres o mujeres. Esta aproximación se corresponde

¹ Las siglas de leyes usadas a lo largo del capítulo son las siguientes: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). En cuanto a la LOMLOE, nos referimos a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

con la acepción octava de *género* ‘Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo’.²

Dado que, como indican las referencias citadas arriba, el sistema educativo no es ajeno a la ideología de una época, ponemos el foco en la entrada en vigor de una nueva ley educativa, la LOMLOE, evaluando hasta qué punto se promueve una visión continuista o transgresora en materia de género. Las leyes educativas democráticas españolas, particularmente las desarrolladas por gobiernos progresistas, han ido plasmando, paulatinamente, una mayor preocupación por el lugar de la mujer en la enseñanza. La **LODE (1985)** incluía varias menciones a la igualdad entre hombres y mujeres. La **LOGSE (1990)** incorporaba algunas citas muy significativas para el propósito de este capítulo:

La educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje. («BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28928)

En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre sexos. («BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28936)

Sin embargo, el análisis de los libros de texto llevado a cabo por **Blanco García (2000)**, una década después, demostró apabullantemente que los agentes educativos, como parte de la sociedad de su época, no estaban predispuestos a llevar estas ideas a la práctica. Las más de tres décadas que han transcurrido desde la LOGSE hasta la LOMLOE pueden ser, de este modo, el factor llamado a marcar la diferencia, pues lo que se plasma en la nueva legislación no es muy distinto a lo que incluía la LOGSE, como puede comprobarse en las siguientes citas:

Las administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. (**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación**, p. 65)

² Aunque hemos partido de la definición del *DLE*, somos conscientes de que delimitar el concepto de género es una tarea compleja, en la que intervienen factores que van más allá de lo puramente gramatical (**Cañete Lairla, 2016**). Además, es una noción que está en constante revisión y actualización: sirva como ejemplo que solo la edición más nueva del diccionario incorpora la revisión del concepto de género desde la perspectiva psicosocial, que cuestiona la identidad entre sexo y género. En esta misma línea, también podríamos plantearnos cómo definir otros términos, como *femenino* o *mujer*. Esto escapa al objetivo del presente trabajo; para los lectores interesados en estos asuntos podemos remitir a trabajos como el de **Bengochea (2015)**, sobre perspectiva de género y lingüística.

El estudio de la memoria democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía. (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación*, p. 13)

Más concretamente, dado que nuestro análisis se lleva a cabo sobre libros de 4.º de ESO, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, dictamina que la igualdad de género se ha de trabajar de manera transversal en todas las materias (p. 18). Para el bloque de “Saberes Básicos” de 4.º de la ESO de Geografía e Historia, se recogen los siguientes epígrafes relacionados con el género (pp. 108-109):

- Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.
- La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género. Mujeres relevantes de la historia contemporánea.
- La igualdad real de mujeres y hombres. La discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de los derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

Finalmente, en lo que respecta al género desde la perspectiva lingüística, sorprendentemente, la actual ley supone un retroceso respecto a la LOGSE, dado que solo se apela a la necesidad de utilizar lenguaje inclusivo en el currículo de la materia de Tecnología (p. 168).

Aunque la legislación aporte estas pautas, es especialmente relevante para nuestro análisis recalcar nuevamente que los materiales no solo se rigen por la ley sino también por el llamado *currículo oculto* (Toledo y Moreno, 1994; Ruiz Oliveiras y Vallejo Martín-Albo, 1999), esto es, aquellos conocimientos que se trasladan al alumnado de manera implícita. Aunque puede pasar desapercibido, este currículo tiene la misma capacidad que el resto de los contenidos para potenciar y generar valores e ideas: en el caso que nos ocupa, los libros de texto pueden llevar aparejado “un código de símbolos sociales que comportan una determinada ideología sexista” (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado Palma, 2014, p. 160).

Teniendo en cuenta todo esto, este capítulo aborda ese doble concepto de género para comprobar cómo lo tratan los manuales de esta nueva ley educativa, tanto de una manera explícita como implícita. Para ello, el capítulo se articula como sigue: tras un breve repaso de los objetivos y la metodología (apartado 2), se presenta un análisis cualitativo de aspectos semánticos y estructurales, que ponemos en relación con el género como constructo sociocultural (apartado 3). A continuación, el apartado 4 recoge el análisis cuantitativo sobre las expresiones lingüísticas utilizadas para nombrar a las personas y a los colectivos, que se vinculan con el género como concepto gramatical. Acabamos con una discusión y unas conclusiones (apartado 5).

2. Objetivos y metodología del análisis

Para este trabajo se ha partido de dos libros de texto de la LOMLOE, ambos de la asignatura de Historia y del curso de 4.º ESO. Se ha seleccionado este curso porque en él se imparten de manera detallada contenidos de Historia (en oposición a otros cursos en los que los temarios están centrados en la Geografía): nos interesaba estudiar este campo, puesto que trabajos anteriores (Garreta y Careaga, 1987; Blanco García, 2000) señalaban que era en él donde las asimetrías en los tratamientos de varones y mujeres eran más aparentes; así, queríamos comprobar si en los manuales más modernos la tendencia se mantenía.³ En concreto, se han analizado los manuales *Descubrimos* de Santillana y *Revela* de SM, por ser dos editoriales de amplia distribución y gestionadas por grupos inversores vinculados, *a priori*, con visiones en mayor medida progresistas, en el caso de Santillana, y conservadoras, en el caso de SM. Dado el carácter exploratorio de este capítulo, no se han introducido más variables como distintos cursos, asignaturas o editoriales y, por tanto, una vía de futuro sería extrapolar este planteamiento a una muestra de análisis mayor, para comprobar si las tendencias aquí encontradas son o no sistemáticas.

En lo que respecta al género como constructo sociocultural, el análisis se centra en la imagen de la mujer y de lo femenino que transmiten estos manuales. Para ello, se pone el foco de atención en todo el armazón que rodea al tratamiento explícito de las mujeres: se analiza, por un lado, la estructuración de los contenidos y las fuentes que complementan al texto principal y, por otro, el vocabulario que rodea a la aparición de lo femenino en el discurso. De esta manera, esta aproximación sirve como complemento al análisis cuantitativo sobre el uso de las expresiones referenciales, y la lógica sería la siguiente: si existe un uso generalizado de tratamientos gramaticales inclusivos, sería esperable que esta inclusión también se reflejase en otros aspectos tanto lingüísticos como estructurales u organizativos.

En lo que respecta al reflejo lingüístico de la diferenciación de género, el análisis parte de un corpus de sustantivos que hacen referencia a personas y colectivos, extraídos todos ellos de los libros de texto que constituyen el objeto de estudio del trabajo. Como es convencional en los análisis cuantitativos gramaticales (Bybee, 2007), se ha anotado, por un lado, cada ocurrencia o lexema de un nombre de persona o colectivo, pero también el número de repeticiones de cada uno. Así, la muestra consta de un total de 1893 nombres de persona y colectivos, de los cuales 936 pertenecen al libro de Santillana y 957 al de SM, pero, si se tiene en cuenta el número de repeticiones de cada ejemplar, la cifra asciende a 5411 referencias, 2575 del libro de Santillana y 2836 del de SM.

³ En esta línea, aunque nuestro trabajo se centra en manuales españoles, nos parece relevante mencionar un reciente informe de la UNESCO, que apunta a que los estereotipos de género siguen estando presentes en los materiales educativos de muchos países; <https://gem-report-2020.unesco.org/gender-report/countries-are-still-falling-short-in-developing-textbooks-free-of-gender-based-stereotypes/>

El propósito del análisis es doble. Por un lado, queremos determinar hasta qué punto se opta en cada uno de los textos por las estrategias gramaticales que se consideran más inclusivas. Con este fin, cotejaremos los resultados obtenidos con las alternativas inclusivas propuestas en [Aliaga \(2018\)](#), trabajo que se toma como referencia por el rigor filológico y exhaustividad en el tratamiento de la problemática. Por otro lado, queremos evaluar hasta qué punto la elaboración de libros de texto en el marco de la LOMLOE ha sido decisiva para que las mujeres ganen una mayor representatividad en los libros de Historia. Para ello, contrastaremos los resultados obtenidos con los análisis similares que se elaboraron sobre los materiales con leyes previas en vigor, EGB ([Garreta y Careaga, 1987](#)) y LOGSE ([Blanco García, 2000](#)). Como se verá a continuación, nuestro análisis comprende variables comunes a las de estos trabajos previos (atención a los paratextos, recuento de referencias femeninas), pero añade otros inéditos, como las atenuaciones o la convencionalización de las referencias.

3. El género como constructo social: la imagen de la mujer y lo femenino

En esta sección nos centramos en cómo los aspectos estructurales (subapartado 3.1) y semánticos (subapartado 3.2) modulan la transmisión de conocimientos en torno a las mujeres y su historia. Así, se propone una aproximación cualitativa, que se complementará más adelante con el análisis cuantitativo sobre el corpus de sustantivos referidos a personas.

3.1. Aspectos estructurales

En primer lugar, la propia organización de los contenidos puede transmitir significados de manera implícita: así, no seleccionar ciertos contenidos es tan significativo como sí seleccionar otros; de la misma manera, la estructura de las unidades didácticas (y las decisiones de a qué se le da protagonismo y a qué no) puede ser relevante desde una perspectiva de género. En este sentido, uno de los principales puntos de debate es el de si los asuntos relativos a las mujeres han de incluirse como parte del hilo conductor principal de la unidad o si se han de presentar como un anexo o una sección aparte. Aunque esta última opción ha sido la más común en materiales previos ([Guerra Pérez, 1996](#)), en nuestro análisis encontramos ejemplos de las dos decisiones en ambas editoriales ([Figuras 1 y 2](#)). Por tanto, parece que la creación de un apéndice extra dedicado a los asuntos relativos a las mujeres está hasta cierto punto modulada por la relevancia que ese contenido específico tenga para quienes diseñan los manuales.

EXPLORA

Las mujeres y el trabajo en la España del siglo XIX

Hacia la mitad del siglo XIX, la mayoría de las mujeres que integraban las clases populares en España trabajaban fuera de su casa, además de ocuparse de su hogar y su familia. Una de cada cuatro lo hacía como criada, asistente, lavandera o nodriza, sin horarios ni días de descanso. Cobraban un escaso salario, que a veces consistía únicamente en la alimentación, el vestido y la habitación.



La gran mayoría de las mujeres campesinas colaboraban en las tareas agrícolas en las épocas de más trabajo. Otras mujeres trabajaban en comercio o talleres. Aunque realizaban las mismas tareas que los hombres, sus salarios eran un tercio o la mitad más bajos.

Las mujeres de las clases altas y medias, en cambio, se ocupaban solo del hogar y de la crianza de los hijos e hijas. (20) Disponían de personal de servicio para ayudarla.

Tu investigación

- Valorad. El liberalismo reconoció numerosos derechos. ¿Afectaron por igual a hombres y mujeres?

IGUALDAD

- Compara la situación de la mujer en la España del siglo XIX con la actual.

84. Mujer de clase media.

3 Analiza un caso

Mujeres ilustradas. Numerosas mujeres aportaron su trabajo e inteligencia en el gran cambio del Siglo de las Luces:

- Marie Paulze Lavoisier, madre de la química moderna.
- Emilie du Chatelet, defensora de las teorías de Newton.
- Sophie Germain que hizo aportes sobre la teoría numérica.
- María Sibylla Merian, una de las fundadoras de la entomología.
- Mary Somerville, matemática y astrónoma escocesa.

- Añade alguna mujer ilustrada más a esta lista.
- Elige una de estas importantes mujeres, y haz una ficha con sus datos.

Figura 1. Las mujeres en anexos al margen del texto principal, en ambas editoriales.

4. Vivir en guerra

Una economía de guerra

En todos los países beligerantes se impuso una economía de guerra dirigida por los Estados para garantizar el abastecimiento de la población y de las tropas. Se suspendió la libertad de producción y comercio, y la industria de cada país se centró en producir armas y municiones para el ejército. La movilización de millones de soldados para luchar en el frente hizo necesario recurrir a mano de obra femenina para cubrir sus puestos de trabajo. Millones de mujeres voluntarias asumieron el trabajo en el campo y prestaron sus servicios como enfermeras, conductoras de tranvía o autobús, mecánicas, policías... Pero, sobre todo, trabajaron en las fábricas de armamento como montadoras de helices, obuses y fusiles, empaquetadoras de munición. (12) Era un trabajo duro y peligroso. Se manipulaban materiales tóxicos que causaban daños en la piel y el sistema respiratorio, y los accidentes, como las explosiones que causaron la muerte de muchas trabajadoras, eran frecuentes.

Algunas mujeres, como Natalie Tychmini o Dorothy Lawrence, lucharon en el frente y otras se convirtieron en espías, como Mata Hari.

Las mujeres seguían en una situación de inferioridad pese al cambio en la estructura social. Supeditadas a la autoridad del padre o el marido, sus opciones eran permanecer en casa, si pertenecían a las clases altas o medias, o trabajar para ayudar en la economía familiar, si eran de las clases bajas.

El acceso a la educación de la mujer permitió la emancipación femenina. Así, pudieron optar a trabajos especializados, como mecanógrafas o telefonistas. A finales del siglo XIX, el movimiento sufragista luchó para que las mujeres consiguieran el derecho al voto.

Investiga en qué año pudieron votar las mujeres por primera vez en Gran Bretaña, Estados Unidos y Francia.

Figura 2. Las mujeres como parte del cuerpo principal del texto, en ambas editoriales.

Se pueden encontrar argumentos tanto a favor como en contra de la creación de secciones exclusivas sobre las mujeres, como las que se reflejan en la Figura 1: por un lado, es una manera de que no queden invisibilizadas dentro del discurso general, como ha venido siendo habitual hasta el momento, ya que se les dota de un lugar destacado en el que son protagonistas. Por otro lado, los contenidos que aparecen en los márgenes de los libros no solo están en el margen físico sino también en uno simbólico. Como comentan Díaz López y Puig Gutiérrez (2020, p. 47), estos anexos representan “el último lugar de importancia” y, por tanto, es más fácil dejar de lado estos contenidos, por considerarse complementarios o de ampliación.

La idea de que aquello que está fuera del cuerpo principal del texto es considerado como contenido secundario también puede ponerse en relación con cómo están planteadas las actividades. Los ejercicios en sí ya suponen un esfuerzo activo por parte del alumnado, de manera que si se transmite en ellos un contenido esencial no existen garantías de que se vaya a llegar a él. En ambas editoriales se encuentran ejercicios sobre personajes femeninos individualizados (Figura 3) o sobre el papel de las mujeres en general (Figura 4), y suelen estar encabezados por el verbo *investiga*.

10 ¿Quién fue Dolores Ibárruri? Investiga sobre ella. ¿Cuándo y por qué abandonó España? ¿Cuál fue su trayectoria dentro del PCE? ¿Cuándo regresó a España?

• Investiga si las mujeres desempeñaron un papel activo en la independencia de Estados Unidos. Nombra ejemplos.

Figura 3. Ejercicio sobre un personaje femenino (SM).

Figura 4. Ejercicio sobre las mujeres como colectivo (Santillana).

El planteamiento de ciertos enunciados deja entrever la visión androcentrista que sigue persistiendo en nuestra sociedad (y, por tanto, en los manuales de texto), según la cual vemos el mundo filtrado por lo masculino. Es por ello que en nuestro análisis es común encontrar actividades en las que se pide al alumnado que investigue sobre personajes femeninos, mientras que con los personajes masculinos hay una tendencia a utilizar el verbo *explica* (Figura 5). Esta manera de presentar las actividades puede transmitir, aunque de manera no explícita (ni probablemente intencionada), la visión de que los hitos vinculados al hombre son de conocimiento general y canónico, mientras que lo femenino son caminos que pueden ser recorridos por el alumnado (o, por el contrario, no llegarse a pisar nunca).

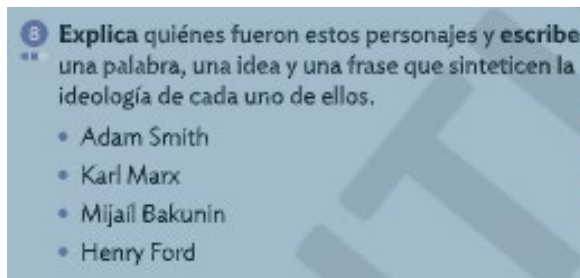


Figura 5. Ejercicio sobre personajes masculinos (Santillana).

Otro aspecto estructural relevante, más allá de la organización y distribución de los contenidos en sí, es la selección de fuentes y materiales que rodean al texto principal y, más concretamente, sobre las fotografías y las imágenes seleccionadas.⁴ Existen numerosas investigaciones a este respecto y, precisamente por esto, simplemente vamos a hacer mención a algún asunto para mostrar cómo estos materiales pueden transmitir ese currículo oculto, ya que, como afirman Benavente y Núñez (1992), las imágenes rara vez son neutras. Partamos de un ejemplo: en ambos manuales se habla del “modo de vida americano”: aunque en ningún momento se habla explícitamente de las mujeres, el texto se completa con imágenes publicitarias

⁴ Como vía de futuro, sería provechoso también el análisis de otros elementos como los textos elegidos para las actividades y su autoría; o los proyectos que dan inicio o fin a las unidades didácticas.

de la época que sí que pueden relacionarse con los roles de género. Nótese la diferencia entre la Figura 6 y la 7: en ambas aparecen mujeres, pero en la primera la mujer se sitúa al mismo nivel que el resto de la familia y, por tanto, no se la vincula directamente con el artículo anunciado (en este caso, una nevera), mientras que en el segundo anuncio hay una clara vinculación de la mujer con la cocina y las tareas del hogar.



3. Anuncio en una revista estadounidense en 1920.

Figura 6. Anuncio publicitario (Santillana).



Publicidad estadounidense de la década de 1950

Figura 7. Anuncio publicitario (SM).

Como muestra este ejemplo, la transmisión de estereotipos de género viene en la mayoría de las ocasiones dada por imágenes que se pueden considerar fuentes primarias, es decir, imágenes, fotografías o retratos elaborados de manera contemporánea a la época que se está explicando en el temario: así, si la sociedad era machista en ese momento, los anuncios publicitarios de esa época también lo van a ser. Somos de la opinión de que no hay que ocultar esta realidad y que es necesario que los estudiantes aprendan a trabajar con documentos y fuentes primarias. Sin embargo, sería interesante que estas fuentes primarias vinieran contextualizadas o que llevaran incluidas ciertas actividades para fomentar una reflexión crítica y, en estos casos, con perspectiva de género (como, de hecho, se hace en otras ocasiones: (Figura 8).



La piloto Asunción Irache compitiendo con su motocicleta (marzo de 1932).



Voluntaria del Auxilio Social de Falange ayudando a un ama de casa (1940).

- Compara las dos fotografías. ¿Qué diferencias hay entre las dos imágenes con respecto al concepto de la mujer? ¿Cuál es el que se potenció tras la Guerra Civil?

Figura 8. Ejercicio de reflexión partiendo de fotografías (SM).

Nos gustaría señalar un par de asuntos más sobre el uso de fuentes primarias. En primer lugar, la revisión de estos dos manuales parece apuntar a que la infancia siempre está vinculada con la imagen de la mujer: en el momento en que aparecen niños retratados o fotografiados, estos suelen aparecer acompañados de mujeres. La crianza sigue estando fuertemente ligada a las mujeres (Košir y Lakshminarayanan, 2022). En segundo lugar, otro aspecto destacable de estas fuentes primarias es que se encuentran numerosos ejemplos de la figura de la mujer utilizada a modo de alegoría, proporcionando una visión del cuerpo femenino como la representación de ideas y valores (como la Justicia o la Libertad). Así, tanto la maternidad como las alegorías políticas o morales aparecen siempre vinculadas con la imagen de la mujer, de manera que se despoja a estas de sus rasgos personales o individualizadores y se les define partiendo de su relación con los hijos o como un ideal abstracto e inalcanzable.

Una guerra atroz

La guerra del Vietnam no tiene paralelo; ha durado cerca de veinte años; dos potencias industriales occidentales de poderío abrumador han combatido a las guerrillas de campesinos en una forma que recuerda mucho a los japoneses en la Segunda Guerra Mundial.



7. Refugiados en la guerra de Vietnam.



1 ¿Qué tienen en común estas figuras? ¿Qué ideales representan?

Figura 9. Mujer y bebé (Santillana).

Figura 10. Mujer como alegoría (SM).

Una vez comentado todo esto, es necesario señalar que, pese a que ciertas fuentes primarias llevan aparejadas el sesgo androcéntrico o machista propio de la época de la que provienen, ambas editoriales se han esforzado en seleccionar otras muchas fuentes de este tipo en el que la mujer aparece vinculada al ámbito laboral, político o científico (Figura 11); además, en las ilustraciones de diseño propio se intenta en todo momento que haya paridad en la representación (Figura 12).



Telefonista a comienzos del siglo xx

Figura 11. Mujer vinculada al ámbito laboral (SM).



Figura 12. Ilustración (Santillana).

3.2. Aspectos semánticos

El tratamiento de lo femenino también puede estudiarse centrandó la atención en qué vocabulario y expresiones rodean a la palabra *mujer*⁵ o a los asuntos sobre las mujeres en los textos escolares. Un ámbito muy rico para analizar lo semántico es el que tiene que ver con la incorporación de las mujeres al mundo laboral. Así, en ambos textos las mujeres aparecen vinculadas a empleos que anteriormente se consideraban masculinos:

Millones de mujeres voluntarias asumieron el trabajo en el campo y prestaron sus servicios como enfermeras, conductoras de tranvía o autobús, mecánicas, policías... Pero, sobre todo, trabajaron en las fábricas de armamento como montadoras de hélices, obuses, fusiles, empaquetadoras de munición, etc. Era un trabajo duro y peligroso. Se manipulaban materiales tóxicos que causaban daños en la piel y sistema respiratorio, y los accidentes, como las explosiones que causaron la muerte de muchas trabajadoras, eran frecuentes. Algunas mujeres, como Natalie Tychmini o Dortothy Lawrence, lucharon en el frente y otras se convirtieron en espías, como Mata Hari. (Santillana)

⁵ Un apunte sobre el uso de la palabra *mujer*: en SM encontramos 143 ocurrencias de este término, frente a solo 39 de la palabra *hombre*. Esto puede haber sido una estrategia para evitar la ambigüedad de *hombre* (puede verse una reflexión al respecto en López-Cortés, 2021).

Es interesante que se hable de manera explícita de la peligrosidad de ciertos oficios y que se incluyan en el texto principal relatos sobre mujeres en el frente y sobre las espías, de manera que se abre la puerta a que los estudiantes descubran facetas menos conocidas de la historia laboral de las mujeres: no solo salen del ámbito doméstico, sino que se las vincula con trabajos que, en el imaginario colectivo, están muy masculinizados. Además del ámbito laboral, también se las vincula con ámbitos artísticos y científicos (Figura 13).

Mujeres ilustradas. Numerosas mujeres aportaron su trabajo e inteligencia en el gran cambio del Siglo de las Luces:

- Marie Paulze Lavoisier, madre de la química moderna.
- Emilie du Chatelet, defensora de las teorías de Newton.
- Sophie Germain que hizo aportes sobre la teoría numérica.
- Maria Sibylla Merian, una de las fundadoras de la entomología.
- Mary Somerville, matemática y astrónoma escocesa.

Figura 13. Mujer y ciencia (SM).

Especialmente interesante es la aparición de las mujeres en el ámbito político y de la lucha social. En estas ocasiones, el vocabulario que se utiliza es un vocabulario activo, como se puede observar en estos extractos (el destacado es nuestro):

La *lucha* por el reconocimiento de los derechos de la mujer surge en España durante el siglo XIX, gracias a la labor de mujeres como Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán o Rosalía de Castro, quienes comenzaron a *demandar* cambios jurídicos y educativos. (SM)

Las mujeres (...) también comenzaron a *organizarse* para *lograr* la equiparación de sus derechos con los de los hombres (...). Para *reivindicar* sus ideas, las sufragistas *organizaban* manifestaciones, desfiles, mítines o *irrupían* en mítines políticos, lo que a veces desembocaba en *enfrentamientos* con la policía. (Santillana)

Un aspecto relevante es que, aunque estos avances se consideren positivos, suelen aparecer atenuados y matizados, para reflejar que esto queda lejos de ser suficiente:

Tras la contienda, algunas continuaron en el ejército y fueron consideradas heroínas de la URSS, *aunque, en la mayoría de los casos, su labor en la guerra no fue reconocida.* (Santillana)

El movimiento sufragista surgió en el siglo XIX para defender el derecho al voto de las mujeres. La reivindicación para que este derecho se haga extensible a todas las mujeres del mundo *sigue estando vigente.* (SM)

Estas atenuaciones se pueden poner en relación con el currículo oculto, pues se transmite un tono crítico ante unos datos (en principio) objetivos. En esta misma línea, encontramos también subjetividad en otros comentarios sobre la situación de la mujer. Nótese el uso del adverbio en *una situación profundamente desigual* o la elección del adjetivo *confinadas* en *Dejaron de estar confinadas al espacio doméstico.*

El currículo oculto se inclina, en estas ocasiones, a favor de las mujeres, puesto que se valora negativamente la situación de la mujer en los momentos históricos estudiados, introduciendo ese tono crítico del que hablábamos arriba. Sirva como ejemplo este extracto, que habla de la mujer en el fascismo, en el que se ha señalado este vocabulario connotativo negativo:

La Sección Femenina (...) *relegó* a las mujeres al ámbito doméstico, pues su papel principal era el de esposas y madres. *Despojadas* de sus derechos, *dependían* en todo de sus padres, hermanos o maridos. *Se redujo* a la mujer a una escala *inferior* tanto por su formación como por su *falta* de autonomía, quedando *marginada* de la vida pública. (Santillana)

Al igual que comentábamos que en las imágenes se intentaba que las mujeres aparecieran siempre representadas en posiciones activas y fuera del ámbito doméstico, se ha hecho un esfuerzo similar por evitar que las protagonistas femeninas se describan en relación al hombre, dejando de lado expresiones como “su esposa” o “su madre”, que antes abundaban para introducir a las mujeres en el discurso (en esta línea Díaz López y Puig Gutiérrez, 2020). Los casos que se han encontrado han sido muy reducidos y están justificados por el propio devenir histórico (p. ej., al hablar de Fernando VII y su sucesión, sí que se habla de *su hija* y *su viuda*; relaciones importantes desde el punto de vista histórico).

Aun así, sí que se encuentran ciertos pares desiguales, que reflejan una concepción asimétrica en dependencia del sexo: el concepto de asimetría es esencial en el estudio del sexismo lingüístico, y ya se puso de relieve en el trabajo pionero sobre sexismo en español (Suardiaz, 2002). Por ejemplo, se habla de *los ilustrados*, pero no de *las ilustradas* (sino de *las mujeres ilustradas*, con un etiquetaje innecesario de los referentes como mujeres). Sin embargo, en otras ocasiones sí que se utiliza sin el sustantivo *mujer*: *las sufragistas* o *las feministas*. Parecería que estos últimos ejemplos muestran que se elimina el término *mujer* porque se está hablando de asuntos inherentemente femeninos, pero no se puede hablar de un patrón regular porque también encontramos otros casos como *las diputadas* o *las revolucionarias*. Este proceso de etiquetado de las mujeres como tales, aunque no sea sistemático, transmite la idea de que las mujeres son una especie de categoría aparte, que se sale de la norma (marcada por el varón) y, por tanto, es una muestra de visión androcéntrica.

También es interesante comprobar cómo la perspectiva de género de los manuales se refleja en la introducción de términos vinculados con el discurso feminista. Por ejemplo, en el manual de Santillana se hace mención expresa al término *feminismo*, tal y como se refleja en la Figura 14. En este caso se introducen palabras cargadas de significado como *diversidad* o *plural*, que conectan a la perfección con las nuevas corrientes que optan por hablar preferentemente de *feminismos* (una aproximación a este asunto en Castañeda Salgado, 2016). Por otro lado, en el manual de SM se

habla explícitamente de la violencia de género (Figura 15) y se presenta como un asunto pendiente y prioritario, que requiere de compromiso y acción por parte de la ciudadanía.

La primera ola del feminismo –desde sus inicios en el siglo XIX hasta aproximadamente la década de 1960– luchó por lograr los derechos políticos (voto, elección...) y la igualdad legal para las mujeres.

A partir de la década de 1960 las demandas de la segunda ola del feminismo en los países desarrollados se centraron en suprimir las desigualdades en otros ámbitos de la vida de la mujer: su papel en la familia, la aprobación del divorcio, la incorporación al trabajo fuera del hogar, el control de la natalidad, etc.

Actualmente, aunque no todos los objetivos citados se han logrado, la tercera ola del feminismo ha incorporado otras demandas, sobre todo la lucha con-

tra la violencia de género en todas sus facetas, la valoración social del trabajo que las mujeres realizan en el hogar o el logro de la igualdad salarial y de derechos laborales.

La incorporación de la mujer a la educación secundaria y universitaria ha sido uno de los medios para su empoderamiento social y económico. No obstante, también hay que tener en cuenta que existen múltiples modelos de mujer en función de consideraciones socioeconómicas, étnicas o religiosas.

El pensamiento feminista actual es plural, con una gran diversidad de puntos de vista, aunque siempre persisten unos principios básicos comunes.

Figura 14. Olas del feminismo (Santillana).

La violencia de género, las altas tasas de paro juvenil o la necesidad de establecer nuevas formas de consumo y de producción, más acordes con el medioambiente, son prioridades que requieren de una acción política y ciudadana comprometida.

Figura 15. Violencia de género (SM).

4. El género gramatical: análisis de la expresión lingüística del género en la referencia a personas y colectivos

En esta sección comprobaremos cómo los mecanismos referenciales del lenguaje modulan la manera en que se hace referencia de manera inclusiva o exclusiva a hombres y mujeres, haciendo un énfasis en aquellos que suponen la invisibilización de este último colectivo. Se propone una aproximación fundamentalmente cuantitativa, en esta ocasión, que complementa el análisis desarrollado previamente.

4.1. Aclaración de conceptos

A la hora de referirse a personas y colectivos, en español se hace uso solo de dos géneros, el masculino y el femenino (aunque los pronombres poseen un género llamado *neutro*). A la hora de definir *género masculino* y *género femenino*, el DLE indica lo siguiente: ‘Género que se manifiesta a través de determinada concordancia y que en pronombres y sustantivos que designan seres animados *suele* denotar sexo femenino/masculino. Las voces *profesora*, *ella*, *misma*, *cuya* e *inteligencia* tienen género femenino; *profesor*, *él*, *mismo*, *cuyo* y *amor* tienen género masculino’.

Hemos destacado la palabra “suele” porque, de manera previa a la presentación del análisis del género en los libros, es necesario aclarar algunas cuestiones, que se resumen, básicamente, en la siguiente idea: no es correcta ni posible la

identificación de género *masculino* con “aquel que se refiere a hombres” y género *femenino* con “aquel que se refiere a mujeres”, porque hay que tener en cuenta varios factores.

Por ejemplo: los sustantivos colectivos como *profesorado* o *clientela* son de género masculino y género femenino, respectivamente, pero no podemos por ello entender que un *profesorado* está formado solo por hombres y una *clientela* por mujeres. Aunque los sustantivos colectivos se refieran a grupos de personas, su género, que puede ser masculino o femenino, es *arbitrario*, y no guarda ninguna relación con la referencia a hombres y mujeres.

Algo semejante, aunque menos frecuente, sucede con sustantivos que se refieren, no a colectivos, sino a personas individuales, como *colono* y *persona*. El primero es arbitrariamente masculino, pero puede referirse a un hombre o a una mujer (pues no existen ni **las colonas* ni **las colonos* para referirnos solo a mujeres, ni usamos **persono* para referirnos a un hombre). Estos sustantivos se denominan *epícenos*.

Otro fenómeno importante atañe a los sustantivos referidos a personas individuales que se llaman *comunes respecto al género*, como *artista* o *modelo*, referidos a personas individuales. Aunque tendamos a pensar que un sustantivo de persona terminado en *a* se referirá a mujeres y uno acabado en *o* a hombres, esta correspondencia no se da siempre: solo podemos saber que *artista* se refiere a una mujer si el nombre concuerda en femenino con otro elemento (*la artista*), y solo podemos saber que *modelo* no se refiere a un hombre con la misma prueba (*modelo alta*). La tradición gramatical (NGLE, 2009, 2.4a) mantiene que sustantivos como *artista* o *modelo* poseen ambos géneros, masculino y femenino, y solo podemos saber cuándo se usa uno u otro mediante la concordancia, aunque hay autores que plantean otras alternativas (Mendívil, 2020, p. 58).

En penúltimo lugar, tanto los sustantivos comunes con concordancia de masculino explícita (*los estudiantes*) como los sustantivos con variación de género (*alumno/a*, *los alumnos*) representan el que es, sin duda, el asunto más polémico: el uso *genérico* del masculino, es decir, de *los estudiantes* y *los alumnos* para hacer referencia conjunta a hombres y mujeres.

Por un lado, muchos lingüistas (Bosque, 2012; Mendívil, 2020, o Escandell-Vidal, 2020, entre otros) no ven en el uso genérico del masculino una manifestación de sexismo o discriminatoria hacia las mujeres (sí, por supuesto, en muchas otras facetas del lenguaje, como la “desambiguación” que puede hacer el hablante a la hora de pensar primero en un hombre al oír la expresión *una eminencia*, pese a que esta sea femenina). Para estos lingüistas, el género masculino, el utilizado por defecto por la gramática (*Estudiar es bueno/*buena para la salud*), es una categoría vacía de contenido semántico en usos como *el estudiante*: son sustantivos como *sacerdote* los únicos que sí especifican semánticamente la referencia a un hombre (Roca, 2005; Mendívil, 2020). Para otros lingüistas (como Aliaga, 2018;

De Miguel, 2022, o Bengoechea y Gumiel, 2023, entre otros), sin embargo, el que sea el género masculino el que se usa como genérico no es un hecho fortuito, sino una manifestación de la desigualdad histórica entre hombres y mujeres, y de la menor presencia de las últimas en muchos ámbitos de la esfera social. Así, el uso del masculino genérico (*los camioneros*) mantiene invisible la presencia de las mujeres en ámbitos tradicionalmente masculinos. El argumento más importante contra su uso, sin embargo, reside en el hecho de que, como siempre existe la posibilidad de hacer la interpretación restrictiva y exclusivamente referida a hombres de estos masculinos, que el uso sea inclusivo o no depende del hablante y del contexto (Aliaga, 2018, p. 54).

De hecho, finalizamos estas aclaraciones con la apreciación, muy relevante para el análisis de libros de la materia de Historia, de que la posibilidad de que una referencia en masculino pueda considerarse genérica depende muchas veces del contexto histórico. Así, nuestros estudiantes pueden entender, erróneamente, que *los ministros* o *los votantes* son referencias genéricas cuando estudia el siglo diecinueve, pero no lo son (Moreno, 1986).

4.2. Análisis del corpus lingüístico⁶

Para llevar a cabo el estudio, los datos de la muestra –1893 ejemplares, 936 de Santillana y 957 de SM; 5411 referencias contando repeticiones, 2575 de Santillana y 2836 de de SM– se han distribuido en las siguientes 9 variables de análisis:

1. Sustantivos colectivos (p. ej. *la sociedad*).
2. Sustantivos epicenos (p. ej. *la figura*).
3. Referencias desdobladas (p. ej. *compañeras y compañeros*).
4. Sustantivos comunes sin especificación de género a través de la concordancia (p. ej. *miles de votantes*) y sustantivos comunes con uso de masculino genérico (p. ej. *el votante*).
5. Sustantivos variables con uso de masculino genérico (p. ej. *los alemanes*).
6. Sustantivos comunes sin especificación de género o con masculino genérico que solo pueden entenderse referidos a hombres por el contexto (histórico, del libro) (p. ej. *los monarcas de la casa de Austria*), o porque solo hacen referencia a hombres (p. ej. *sacerdote*).
7. Sustantivos femeninos o con referencia femenina (p. ej. *esposa, las sufragistas*) o que pueden entenderse referidos a mujeres por el contexto (histórico, del libro) (p. ej. *telefonista*).

⁶ La muestra se puede consultar en este enlace: https://drive.google.com/file/d/1gEKP1wjyc5vpcmPp_sSoAQ7jDR0wiF3/view?usp=sharing

8. Nombres propios masculinos (p. ej. *Lenin*).

9. Nombres propios femeninos (p. ej. *Isabel II*).

Las variables están clasificadas de menor a mayor especificación del género del referente. Las comprendidas entre 1 y 3 son las que se recomiendan como inclusivas (Aliaga, 2018, pp. 12-13; p. 37). Algunas variables habían sido empleadas ya en análisis previos de libros de texto, pero otras han sido incorporadas como novedad en el análisis, para conseguir una mayor precisión analítica. Debemos precisar que en las categorías de “colectivo” y “epiceno” hemos recogido expresiones que, aunque no figuran en los diccionarios como tales, tienen un funcionamiento equivalente, por ejemplo, *mano de obra* en el caso de los colectivos o *alto cargo* en el de los epicenos. En la variable de “referencias desdobladas” se han añadido las expresiones con nombres propios cuando aparecen representados hombres y mujeres (p. ej. *Isabel y Fernando*).

En el siguiente apartado, presentaremos el recuento de cada una de las diferentes variables analizadas. Se han sumado los datos de diferentes variables cuando era relevante (por ejemplo, para contrastar todos aquellos usos que se refieren a hombres, por oposición a los que se refieren a mujeres).

También, hemos calculado el número de coincidencias de ejemplares en ambos libros por categoría, e identificado cuáles son los ejemplares más frecuentes, para ser capaces de evaluar qué categorías de análisis son más estables o están más “convencionalizadas” en el género.

Finalmente, hemos calculado el porcentaje de ejemplares que se repiten en cada libro en ciertas categorías, para saber, por ejemplo, si algunos sustantivos que aparecen en referencias desdobladas como *ciudadanos* y *ciudadanas* aparecen también usados como masculinos genéricos. Ello nos permite evaluar hasta qué punto los libros usan con consistencia las alternativas inclusivas. Por ejemplo, respecto a la palabra *ciudadano*, en la página 255 del manual de SM aparecen dos imágenes. En una de ellas se usa la estrategia de desdoblamiento y en otro no:



Figura 16. Uso inconsistente de estrategias inclusivas (SM, p. 225).

En el libro de Santillana, encontramos dos textos en la página 127. En uno se usa *niño* como genérico y en otro no:

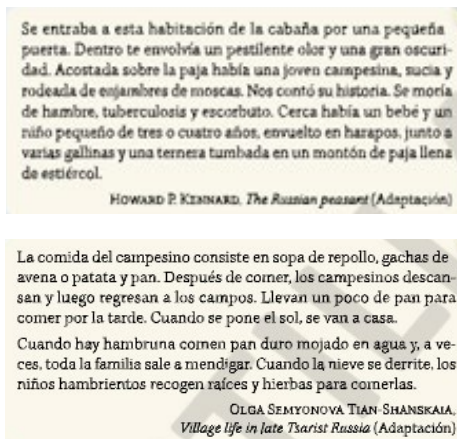


Figura 17. Uso inconsistente de estrategias inclusivas (Santillana, p. 127).

Y en la página 81 de SM, encontramos la palabra *ilustrado*, que, aunque por la etapa puede funcionar en referencia a ambos sexos, aparece ejemplificada únicamente con hombres:

Entre los ilustrados españoles destacan Benito Jerónimo Feijoo, que ayudó a difundir las ideas ilustradas, e importantes científicos, como el botánico José Celestino Mutis, o los marinos y exploradores Jorge Juan y Alejandro Malaspina.

Algunos ilustrados desempeñaron funciones políticas, como el marqués de la Ensenada, el conde de Aranda, Pedro de Campomanes y Gaspar Melchor de Jovellanos.

Figura 18. Uso no genérico del masculino (SM, p. 81).

Finalmente, queremos aclarar que el hecho de que se usen alternativas inclusivas, como colectivos y epicenos, no significa que se usen de una manera idónea. Por ejemplo, los sustantivos y expresiones colectivas, al no individualizar al referente, lo deshumanizan, lo cual da lugar a usos poco sensibles a los eventos históricos como estos localizados en Santillana, cuando se hace mención de “El exterminio premeditado, planificado y sistemático de las *comunidades judías* (en lugar de “personas”) o de los “los *recursos humanos* y económicos de los países ocupados” (p. 174).

4.3. Resultados

Tabla 1. Distribución del total de ejemplares y referencias por libro.

		Santillana	SM
Colectivos	N.º ejemplares	74 (7,9 %)	73 (7,6 %)
	N.º referencias	532 (20,7 %)	551 (19,4 %)
Epícenos	N.º ejemplares	16 (1,7 %)	17 (1,8 %)
	N.º referencias	213 (8,3 %)	145 (5,1 %)
Desdobladas	N.º ejemplares	37 (4 %)	15 (1,6 %)
	N.º referencias	100 (3,9 %)	37 (1,3 %)
Comunes genéricos	N.º ejemplares	76 (8,1 %)	99 (10,3 %)
	N.º referencias	139 (5,4 %)	240 (8,5 %)
Masculinos genéricos	N.º ejemplares	88 (9,4 %)	156 (16,3 %)
	N.º referencias	189 (7,3 %)	410 (14,5 %)
Comunes y masculinos usados para hombres	N.º ejemplares	111 (11,9 %)	97 (10,1 %)
	N.º referencias	268 (10,4 %)	217 (7,7 %)
Comunes usados para mujeres y femeninos	N.º ejemplares	58 (6,2 %)	35 (3,7 %)
	N.º referencias	210 (8,2 %)	151 (5,3 %)
Nombres propios masculinos	N.º ejemplares	346 (37 %)	389 (40,6 %)
	N.º referencias	764 (29,7 %)	973 (34,3 %)
Nombres propios femeninos	N.º ejemplares	130 (13,9 %)	76 (7,9 %)
	N.º referencias	160 (6,2 %)	112 (3,9 %)
Total		936 / 2575	957 / 2836

En lo que respecta a los ejemplares, vemos que, en ambos libros, los tipos más numerosos son los nombres propios masculinos (37 % y 40,6 %), pero, mientras el segundo lugar en Santillana lo ocupan los nombres propios femeninos (13,9 %), en el de SM estos (7,9 %) se ven superados por ejemplares de sustantivos masculinos y comunes usados genéricamente (16,5 % y 8,5 %), e incluso por los comunes y masculinos usados para referirse a hombres (10,1 %).

Si tenemos en cuenta el número de repeticiones de cada ejemplar, la referencia predominante en Santillana y SM son, nuevamente, los nombres propios masculinos (29,7 % y 34,3 %; algunos como Franco, Hitler o Stalin se repiten muchas veces), ocupando el segundo lugar en ambos los nombres colectivos (20,7 % y 19,4 %), pues *la población* o *la sociedad* son referencias que aparecen reiteradamente en ambos libros.

En la tabla, se han coloreado aquellos datos en los que los libros presentan las diferencias más significativas. Vemos que Santillana hace un uso considerablemente mayor del epiceno *persona* y de referencias desdobladas, lo que posiblemente explica que su uso de masculinos genéricos sea la mitad que en SM, que favorece, en mayor medida, esta estrategia. Aunque la proporción de nombres propios masculinos es considerablemente mayor que la de femeninos en ambos libros (algo esperable, al tratarse de la materia de Historia), la desproporción es mucho más acusada en el libro de SM, al incluir mayor número de nombres propios masculinos y menor número de femeninos que el de Santillana. Del total de nombres propios extraídos de los libros, pertenecen a mujeres el 17,3 % en Santillana y el 10,3 % en SM. Si contrastamos, conjuntamente, los ejemplares de nombres comunes y propios destinados exclusivamente a hombres, estos constituyen un 48,8 % del total (N=936) en Santillana y un 50,8 % del total (N=957) en SM. En el caso de los nombres comunes y propios referidos solo a mujeres, el porcentaje es del 20,1 % en Santillana y un 11,6 % en SM, por lo que la diferencia es muy marcada entre ambos libros de texto. Los porcentajes sobre el total de las repeticiones (las 2575 de Santillana y las 2836 de SM) es de un 41,7 % de referencias en Santillana a hombres, y de un 42 % en SM (prácticamente idénticas); para las referencias a mujeres, el porcentaje dedicado en Santillana es del 14,4 % en Santillana y del 9,3 % en SM (bastante inferior).

El recuento de los ejemplares coincidentes entre los libros por cada categoría ha resultado ser muy revelador. La mayor coincidencia se da entre sustantivos epicenos (92 %), algo esperable porque es la clase menos numerosa, pese a que cuenta con ejemplares, como *persona*, de gran frecuencia. Colectivos y comunes usados genéricamente también coinciden en ambos libros por encima de la mitad de ejemplares, lo que revela que las estrategias más inclusivas son compartidas por ambos manuales, a excepción de la estrategia del desdoblamiento, que es la que suele suscitar más reticencia por parte de los hablantes (al ser “poco económica”).

Las diferencias llamativas se producen al comparar los usos exclusivos de nombres comunes y propios destinados a hombres o a mujeres. Mientras que los datos de coincidencia para los ejemplares referidos a hombres son elevados (40,4 % y 47,3 %), la coincidencia entre ejemplares, tanto en nombres comunes como en nombres propios, usados para mujeres, es baja (29 % y 19,4 %).

Lo que este hecho revela es que, como todavía resulta forzada la introducción de referencias femeninas en los textos de historia, su presencia no está convencionalizada, como sí está la de las menciones masculinas. En el caso de los nombres propios, la ausencia de un canon de mujeres relevantes para la historia hace que los autores y autoras de los textos escojan hablar de aquellas de su preferencia, sin sentir la “presión” de “dejarse” a alguien “imprescindible” por la relevancia tradicionalmente atribuida a muchas figuras históricas masculinas.

Tabla 2. Coincidencias por categorías y ejemplares más frecuentes.

		Santillana	SM
Colectivos	Coincidencias	96/147 (65,3 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>población sociedad grupo clase</i>	<i>población clase sociedad sector</i>
Epíctenos	% Coincidencias	24/33 (72,7 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>persona personaje</i>	<i>persona personaje</i>
Desdobladas	% Coincidencias	18/52 (34,6 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>compañeros y compañeras hombres y mujeres</i>	<i>trabajadores y trabajadoras compañeros y compañeras</i>
Comunes genéricos	% Coincidencias	106/175 (60,6 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>miembro representante líder</i>	<i>nazi intelectual habitante</i>
Masculinos genéricos	% Coincidencias	100/244 (41 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>ciudadano niño autor</i>	<i>británico ciudadano español</i>
Comunes y masculinos usados para hombres	% Coincidencias	84/208 (40,4 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>rey hombre</i>	<i>zar hombre</i>
Comunes usados para mujeres y femeninos	% Coincidencias	27/93 (29 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>mujer reina española</i>	<i>mujer madre reina</i>
Nombres propios masculinos	% Coincidencias	350/735 (47,3 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>Franco Hitler Napoleón</i>	<i>Franco Hitler Stalin</i>
Nombres propios femeninos	% Coincidencias	40/206 (19,4 %)	
	Ejemplares más frecuentes	<i>Isabel II María Cristina</i>	<i>Isabel II Clara Campoamor Olympe de Gouges</i>

Tabla 3. Coherencia en el uso de estrategias inclusivas.

		Santillana	SM
Ejemplares empleados en referencias desdobladas que se usan también como masculinos genéricos	Ejemplo	<i>las alemanas y alemanes / los alemanes</i>	
	% Coincidencias	16/37 (43,2 %)	13/15 (86,7 %)
Ejemplares de nombres comunes en uso genérico que se usan también como referidos solo a hombres	Ejemplo	<i>artistas / el artista</i>	
	% Coincidencias	13/76 (17,1 %)	17/99 (17,2 %)
Ejemplares empleados como masculinos genéricos que se usan también como referidos solo a hombres	Ejemplo	<i>hijos / hijos varones</i>	
	% Coincidencias	18/88 (20,5 %)	28/156 (17,9 %)

En esta tabla, se confirma que la estrategia de desdoblamiento goza de escasa incidencia en ambos libros, pues a sus modestas cifras en contraste con las estrategias inclusivas se suma que muchos de los sustantivos que se desdoblan se usan indistintamente, a lo largo del libro, como masculinos genéricos. Aunque los resultados relativos a los sustantivos comunes y variables que se usan en el mismo libro como genéricos y como exclusivamente referidos a hombres son, a primera vista, bajos, indican que en torno a una quinta parte de los sustantivos considerados tradicionalmente inclusivos de ambos sexos se usan en ambos libros en alguna ocasión como exclusivamente referidos a hombres.

5. Discusión y conclusiones

En cuanto al género como constructo sociocultural, es innegable que ambas editoriales se han esforzado por incluir a las mujeres en el discurso histórico, ya sea a través de personajes femeninos relevantes (y con nombre propio), ya sea a través de la historia como grupo colectivo. Cuando se habla del conjunto de las mujeres se las presenta fuera del espacio doméstico, en posiciones activas (luchando por sus derechos, votando, manifestándose) que además se pueden vincular con avances sociales y políticos. En este sentido, se cumple con ciertos “saberes básicos” marcados por el [Real Decreto \(2022, p. 108\)](#), puesto que se transmite “la acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género” (y, de hecho, se habla explícitamente de *feminismo*).

Todavía persiste cierta visión androcentrista, que se refleja en algunas asimetrías o en el planteamiento de algunas actividades, tal y como se ha comentado en el apartado 3; no obstante, no es una falta de los manuales en sí, sino un reflejo de nuestra propia sociedad, que en muchas ocasiones sigue utilizando a los varones como punto de referencia. El androcentrismo es mucho más difícil de erradicar, puesto que no tiene por qué estar vinculado a prácticas activamente machistas, sino que tiene mucho más que ver con nuestra visión y conceptualización del mundo.

En esta línea, la vía de mejora de estos manuales, cuyo análisis deja entrever una perspectiva de género clara, es el mismo que tenemos por delante como sociedad: aun habiendo avanzado muchísimo en materia de género, aún hay que sacar a la luz muchos presupuestos androcéntricos, que todavía nos pasan desapercibidos. Solo así se conseguirá verdaderamente una “igualdad real de mujeres y hombres”, de la que también se habla en el [Real Decreto \(2022, p. 102\)](#).

En lo que respecta a la expresión lingüística del género, los resultados del análisis de las 10 variables manejadas, expuestos en la [Tabla 1](#), revelan que este refleja la todavía notable desproporción en la representatividad de hombres y mujeres en la materia de Historia. En su conjunto, el libro de Santillana se decanta en mayor medida por estrategias lingüísticas inclusivas que el de SM, y esto se corresponde con una mayor presencia de lo femenino en el conjunto del primer libro. No obstante, los resultados de las [Tablas 2 y 3](#) manifiestan, en ambos casos, la ausencia de un canon de figuras históricas femeninas, de una tradición favorable a tratar los ámbitos históricos donde la mujer sí ha estado presente, así como la falta de una atención cuidadosa y sistemática a las recomendaciones de empleo inclusivo del lenguaje.

Con todo, comparados con los resultados de [Garreta y Careaga \(1987\)](#) para EGB y [Blanco García \(2000\)](#) para LOGSE, los resultados son prometedores. En el primer estudio se revelaba, entre otros datos impactantes, que en todo octavo de EGB solo aparecían mencionadas 11 mujeres –compárese con las 160 de Santillana y las 76 de SM– (1984, p. 301). En el segundo, podemos comentar, por ejemplo (2000, p. 77), que había 1064 referencias a hombres con nombres propio por 60 para mujeres, una desproporción que ya no se observa en ninguno de los dos libros analizados, o que el estudio del libro LOGSE de Ciencias Sociales de Santillana revelaba (2000, p. 76) que un 41 % de los usos eran referencias en masculino genérico y solo un 4 % a mujeres –cuando su porcentaje actual es de un 17,5 % de genéricos, contando sustantivos comunes y variables, y un 14,9 % para mujeres–.

Agradecimientos

Las autoras de este capítulo desean agradecer a los profesores José Luis Mendivil y José Luis Aliaga su interés en nuestra investigación y sus útiles comentarios, así como a los revisores o revisoras que, anónimamente, han ayudado a mejorar el capítulo.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada con las ayudas de la Agencia Estatal de Investigación MOTIV (PID2021-123302NB-I00) y del Grupo de Investigación de Referencia PSYLEX (H11-17R) del Gobierno de Aragón.

Referencias bibliográficas

- Aliaga, J.L. (2018). *Lenguaje inclusivo con perspectiva de género*. Gobierno de Aragón.
- Atienza Cerezo, E. y Van Dijk, T.A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Benavente, J.M. y Núñez, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. Moreno Marimón, M. (coord.). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 153-176). Instituto de la Mujer.
- Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Síntesis.
- Bengoechea, M. y Gumiel, S. (2023). Lenguaje y sexismo. Carmona Cuenca, E. y Garrido Gómez, M.I. (coords.). *Igualdad efectiva de mujeres y hombres: manual interdisciplinar* (pp. 51-68). Tirant Lo Blanch.
- Blanco García, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2000/14110950.pdf>
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Revista Investigación en la Escuela*, 65, 11-22.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 1. www.rae.es/sites/default/files/Bosque_sexismo_linguistico.pdf
- Bybee, J. (2007). *Frequency of use and the organization of language*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195301571.001.0001>
- Cañete Lairla, M. (2016) (ed.). *Alguna forma de violencia. Mujer, conflicto y género*. Zaragoza. PUZ.
- Castañeda Salgado, M.P. (2016). Feminismo/Feminismos. *INTERdisciplina*, 4(8), 9-19. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54966>
- Cerezal, F. y Jiménez, C. (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Revista internacional de formación del profesorado*, 8, 87-98.
- De Miguel, E. (2022). Lengua, norma y mundo: relaciones y puntos de fricción. A propósito del lenguaje inclusivo. *Puntoycoma* 174, 5-30.
- Díaz López, M. y Puig Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Escandell-Vidal, M.V. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, 223-249.
- Etxebarría, L. (Dir.) (2023). *Historia. Serie Descubrimos*. 4.º ESO. Santillana. https://aulavirtual.santillana.es/demoViewer?visor=lm50&product=339701_U32_U1

- Ezeiza, J. (2008). Analizar y comprender la evolución metodológica de los manuales de E/LE". Pastor, S. y Roca, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso ASELE* (pp. 246-256). Universidad de Alicante.
- Garreta, N., y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Instituto de la mujer.
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 77-88.
- Guerra Pérez, M.I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.
- Gutiérrez-Esteban, P. e Ibáñez-Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las tic en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31, 109-125.
- Košir, S., y Lakshminarayanan, R. (2023). Do visual constructs in social science textbooks evince gender stereotypes and bias? A case study from India. *Gender and Education*, 35(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2144626>
- Llorent-Bedmard, V. y Cobano-Delgado, V. (2011). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa*, 4(151), 156-175.
- López-Cortés, N. (2021). De mujeres y hombres: el androcentrismo en lo ambiguo. *Pragmalingüística*, 29, 262-279. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguística.2021.i29.14>
- Mendivil, J.L. (2020). El masculino inclusivo en español. *Revista Española de Lingüística*, 50(1), 35-64.
- Ministerio de Educación (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación (1990). *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Icaria.

- RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Roca, I.M. (2005). La gramática y la biología en el género del español. *Revista Española de Lingüística*, 35, 17-44 y 397-492.
- Ruiz Oliveiras, L. y Vallejo Martín-Albo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 125-145,
- Suardiaz, D.E. (2002). *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Toledo, J.M. y Moreno, M. (1994). Materiales para una educación no sexista. *Trabajadores de la enseñanza*, 154, 46-47.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Váillo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- VV.AA. (2023). *Revuela. Geografía e Historia. 4 Secundaria*. SM. <https://visor.grupo-sm.com/214897/>

La inclusión de contenido LGBTQ+¹ en la enseñanza de segundas lenguas: análisis comparativo de manuales de español, inglés y francés

 David Rodríguez-Velasco
drodrigu@nebrija.es
Universidad Nebrija

 John Gray
john.gray@ucl.ac.uk
University College London

Resumen: A pesar de los avances logrados por las editoriales hacia la promoción de la igualdad y la inclusión en sus manuales, los estudiantes LGBTQ+ siguen enfrentándose a una falta de representación debido a la ausencia de visibilidad en el contenido académico y a un contexto que prioriza las normas heterosexuales y cisgénero (Kaiser, 2017). Este problema privilegia ciertos conocimientos y culturas, dejando de lado a ciertos grupos marginales (Proctor, 2020). Para abordar estos problemas, este estudio examina y compara los manuales de lengua extranjera *Aula internacional Plus* (Difusión) para el español, *Roadmap* (Pearson) para el inglés y *Nouvelle génération* (Didier) para el francés con especial atención en la presencia del lenguaje inclusivo y en el contenido LGBTQ+. Los resultados revelan una carencia significativa en la presencia y enseñanza del lenguaje inclusivo y en la representación LGBTQ+ y diversidad sexual y de género en los manuales analizados.

Palabras clave: estudiantes LGBTQ+; representación LGBTQ+; materiales didácticos; lenguaje inclusivo; el borrado LGBTQ+.

¹ En este capítulo utilizamos las siglas LGBTQ+ para referirnos a personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, queer, intersexuales, asexuales, entre otras; no obstante, dependiendo del texto que se cite estas pueden variar. El “+” indica aquellas orientaciones no mencionadas.

1. Introducción

Los manuales para la enseñanza de idiomas, además de ser herramientas pedagógicas, son artefactos culturales que sirven en gran parte los intereses ideológicos y comerciales de sus creadores (Curd-Christiansen y Weninger, 2015). A la hora de diseñar el contenido educativo, los procesos de representación y supresión son de vital importancia. Este aspecto es particularmente pertinente en este capítulo, puesto que se centra en la inclusión o exclusión de contenido LGBTQ+ en una muestra de manuales contemporáneos ampliamente utilizados para la enseñanza de español, inglés y francés como lenguas extranjeras (más información en los apartados 3 y 4). Sin embargo, antes de abordar las especificidades relativas al contenido LGBTQ+, es necesario aclarar qué entendemos por representación y supresión.

Entendemos “representación” bajo los términos de los trabajos de Hall (1997) sobre las ciencias de la comunicación y la semiótica social de Kress (2009). Desde la perspectiva del primero, la representación de acontecimientos políticos, personas, lugares, historias o idiomas, entre otras, en los medios de comunicación, en el currículo escolar o en los libros de texto es siempre un proceso ideológico. Desde la perspectiva del segundo, la semiótica social toma la noción del signo (tanto verbal como visual) como fenómeno motivado y no arbitrario. La semiótica social se focaliza en la búsqueda de los principios que guían la semiosis, prestando atención a la forma en la que el creador de signos intenta forjar vínculos entre distintos discursos o formaciones discursivas a través del uso del lenguaje, los elementos visuales y otros recursos semióticos (como el uso del color o tamaño de la imagen, entre otros) en la creación del significado. De esta forma, el creador de signos (que siempre trabaja en un contexto histórico y cultural) promociona determinados significados y prohíbe o anula otros de acuerdo con su interés. Para conceptualizar mejor este fenómeno, cabe dar un paso atrás y mirar un ejemplo histórico de cómo se combinan estos procesos. El siguiente extracto muestra un ejemplo particularmente vívido de los procesos ideológicos en la enseñanza en España durante la época franquista (1939-1975). El fenómeno representado: la gramática de la misma lengua española.

En España hay niños de la apacible Castilla, la admirable Cataluña, la encantadora Vasconia y la pintoresca Galicia. Sus madres les enseñaron a hablar y rezar como aprendieron de sus mayores; pero en la clase el maestro les enseña a todos la lengua castellana. Esta lengua tan bella, dulce y sonora, es común a todos. Hablándola nos entendemos, aunque no nos conozcamos, como se comprenden los hijos de una misma madre. ¡Seamos siempre dignos de nuestra madre España! (Edelvives, 1947, p. 6)

Este fragmento se complementa con una ilustración en cálidos tonos salmón, donde aparece una mujer sentada en un sillón, una niña con una mochila sentada en su regazo, presumiblemente su madre, y un gato con un gran lazo en el cuello (también en el mismo tono salmón cálido) que se les acerca con la cola en alto. Es un escenario de armonía doméstica donde la mujer y la niña se miran y parece como si la primera

le estuviese explicando algo a la segunda. ¿Cuál es entonces la naturaleza de esta representación y cuál es su labor? En primer lugar, es claramente ideológica. El texto muestra una serie de movimientos retóricos: desde una lista de regiones españolas con lenguas autóctonas (no mencionadas) mediante las cuales las madres enseñan a sus niños “a hablar y a rezar”, hasta una lengua específica con nombre propio: la castellana, la cual se enseña a todos en la escuela, convirtiéndolos, como se indica en este fragmento, en hijos colectivos de otra madre, la propia España. En segundo lugar, la ilustración y sus cálidos tonos subrayan la naturaleza agradable de esta relación entre España, como madre, y todos sus hijos de habla castellana. En general, este fragmento subraya la unidad de España y el papel del castellano como medio para lograrlo. Este ejemplo no solo deja ver la naturaleza jerárquica de la política lingüística del régimen, y una visión de la relación paternalista del Estado con el individuo, sino que, además, refleja claramente el papel que se esperaba de la mujer como cuidadora de los niños y su lugar en el hogar.

Como hemos podido observar, la representación también implica supresión. En este caso, no se menciona a Andalucía, Murcia o Extremadura como regiones culturalmente distintas de España (presumiblemente porque el castellano es su única lengua oficial), tampoco se mencionan explícitamente otras lenguas españolas como el vasco, el catalán o el gallego, ni se ofrecen razones de por qué no se enseñan en las escuelas, ni ninguna sugerencia de que existan otras conceptualizaciones de la relación entre el Estado y el individuo, ni que hayan sido objeto de lucha en una sangrienta guerra civil. Dicho lo cual, entendemos “supresión” bajo los términos de [Irvine y Gal \(2000\)](#), quienes lo definen como:

El proceso en el que la ideología, al simplificar el campo sociolingüístico, vuelve invisibles a algunas personas o actividades (o fenómenos sociolingüísticos). Los hechos que son inconsistentes con el esquema ideológico pasan desapercibidos o son explicados. Así, por ejemplo, un grupo social o una lengua pueden imaginarse como homogéneos, sin tener en cuenta su variación interna. (p. 38)

Si bien toda representación presupone necesariamente algún tipo de selección interesada (y por lo tanto algún tipo de supresión) por parte del creador de materiales, no todo lo que se suprime tiene la misma repercusión. Por ejemplo, que un manual de francés decida representar a los marseleses, en vez de a los parisinos, es claramente menos significativo que si deciden representar a todos sus personajes como personas blancas, de clase media y heterosexuales. Si bien es razonable pensar que la decisión de excluir a los parisinos en el elenco de personajes merece poca o ninguna atención, la decisión de no incluir a personas de color, de clase obrera, no binarias o de distinta sexualidad puede interpretarse, justificadamente, como una forma de violencia simbólica.

Como han señalado académicos como [Fraser \(1997\)](#), la supresión constituye una forma de injusticia cultural y, cuando lo sufren quienes están socialmente marginados, como las minorías raciales, étnicas, religiosas, sexuales y de género, se requiere

de una política de reconocimiento. En el ámbito educativo, existe una cantidad considerable de evidencias anecdóticas (principalmente de figuras literarias) sobre el impacto negativo de la supresión en su sentido de identidad y en sus trayectorias profesionales (Shukla, 2020). Al mismo tiempo, hemos de señalar que, además de la supresión, la tergiversación en los manuales (por ejemplo, la representación de mujeres o de nacionalidades diferentes en términos estereotipados) también es importante en términos de injusticia cultural. El trabajo de Gray (2010) es un claro ejemplo de cómo las profesoras de inglés como lengua extranjera desempeñaron un papel clave en la eliminación de las representaciones sexistas en los materiales pedagógicos y fueron responsables de la introducción de nuevas prácticas de representación a partir de los años noventa. Hoy en día las mujeres tienden a ser representadas en los manuales angloamericanos en igualdad de condiciones que los hombres, ocupan las mismas posiciones de poder en el ámbito laboral y sus ambiciones y éxitos profesionales no están restringidos por la presencia o ausencia de maridos o hijos (Gray, 2010). Sin embargo, estas mujeres nunca son representadas como lesbianas o transgénero, lo que nos lleva al tema específico de la inclusión de minorías sexuales y de género en los materiales pedagógicos.

2. Estado de la cuestión

El interés por la inclusión de contenido LGBTQ+ en la enseñanza de segundas lenguas ha aumentado en los últimos años. Investigaciones como la de Alter (2020) en inglés, Grant (2022) en francés o Cashman y Trujillo (2018) en español han explorado cómo se representan las identidades LGBTQ+ en los libros de texto y en el entorno de clase. No obstante, estas investigaciones a menudo presentan limitaciones, ya sea porque los manuales analizados son obsoletos, no abarcan la totalidad de sus niveles o se limitan a un solo idioma y no ofrecen una comparativa panorámica entre diferentes idiomas. En los últimos años, la UNESCO también ha publicado dos informes clave sobre la representación e inclusión LGBTQ+ en el currículo escolar (UNESCO, 2016; 2021). El primero es un estudio empírico global sobre la violencia escolar contra aquellos que son (o se perciben como) no conformes con su género y sexualidad. El estudio detalla la naturaleza de esta violencia, las formas en las que los editores de libros de texto y las escuelas en gran medida no han respondido adecuadamente a este problema, y hace recomendaciones sobre cómo se podría mejorar esta situación. El segundo informe es un documento de políticas basados en los resultados del estudio de 2016 y dirigido también al sector educativo a nivel mundial. Sostiene que, a pesar de la reforma legislativa que ofrece protección a las minorías sexuales y de género en muchos países, poco ha cambiado en términos de currículo y materiales. Estos resultados son similares a los encontrados en Gray (2013), donde se concluye que los manuales analizados se caracterizaban por un régimen de exclusividad heteronormativa donde las minorías sexuales y de

género habían sido suprimidas sin piedad. En general, el documento de política de la UNESCO (2021) identifica una negativa a comprometerse con el cambio social en este sentido por parte de los editores y el sector educativo en general.

La recomendación de ambos documentos es que la representación y la inclusión son claves. Si bien estamos totalmente de acuerdo con esto, algunos académicos han argumentado que la representación por sí sola no es suficiente y que la inclusión necesariamente implica más (Eisenmann y Ludwig, 2018). Louis (2018), en su novela autobiográfica, describe su experiencia al crecer como persona *queer* en una pequeña ciudad de Francia a finales del siglo xx. Al vivir en una comunidad de clase trabajadora diezmada por el desempleo y plagada de racismo, homofobia y masculinidad tóxica, el aula era el único lugar en el que encontraba el reconocimiento que anhelaba. En su libro describe:

Entre el pasillo de la escuela, mis padres y la gente del pueblo, estaba atrapado. Mi único respiro estaba en el aula [...]. Me agradaban los profesores. Nunca hablaron de *mariquitas* ni de *sucios maricones*. Explicaron que había que aceptar las diferencias, verbalizaron el discurso del sistema educativo francés: que todos éramos iguales. Las personas no debían ser juzgadas por el color de su piel, su religión o su orientación sexual (esa forma de decirlo, la orientación sexual, siempre haría reír disimuladamente a los muchachos del fondo del aula). (Louis, 2018, p. 69)

Este fragmento capta claramente las limitaciones de una inclusividad que no va más allá de la ventrilocuidad del discurso oficial. Aunque este le otorga reconocimiento, no “cala” en los estudiantes del fondo del aula. Para ir más allá del discurso oficial es necesario abordar los procesos sociales que producen determinadas representaciones y reprimen otras, y abordar las formas en las que “los muchachos del fondo del aula” han comenzado a interesarse por determinados discursos heteronormativos. Nelson (2016) sugiere tres enfoques para aquellos que deseen abordar la representación LGBTQ+ y la eliminación de la heteronormatividad en el aula. Ella los describe como el enfoque de asesoramiento, el enfoque de controversias y el enfoque de investigación del discurso. El primero es esencialmente una educación inclusiva en la que la homofobia y la transfobia se abordan a través de un discurso centrado en la igualdad, la cual también puede ir acompañada de representaciones LGBTQ+ positivas. El enfoque de las controversias también está muy arraigado en la educación inclusiva. Aquí la atención se centra en la discriminación contra las personas LGBTQ+, con el objetivo de desarrollar una conciencia sobre los derechos y la justicia social mediante el debate en el aula. Sin embargo, Nelson (2016) considera que el enfoque de la investigación del discurso tiene mayor potencial para abordar el problema de lo que Louis (2018) llama “los muchachos del fondo del aula”. Este enfoque aborda los discursos de la heteronormatividad, las formas en que los actos discursivos y las prácticas culturales producen, promueven y mantienen normas sexuales y de género. El objetivo de este enfoque es entender mejor cómo funciona la heteronormatividad y aprender a criticarla. Tal enfoque no se limita a la

inclusión de representaciones LGBTQ+ positivas (por muy importantes que sean), sino que también busca desafiar la representación generalizada de la predominante heteronormatividad (heterosexualidad exclusiva, la familia nuclear como norma cultural, el matrimonio formado invariablemente por una mujer y un hombre, entre otros). Tal pedagogía (a la que volveremos en nuestra discusión más adelante) requiere de un docente sensibilizado ante esta omnipresencia en el currículo, consciente del uso de fórmulas inclusivas, y capaz de detectar el potencial –y la necesidad– de la participación y el debate de los estudiantes cuando surgen este tipo de oportunidades.

3. Metodología

Con el objetivo de poner de relieve la falta de inclusión de contenido LGBTQ+ en manuales contemporáneos de segundas lenguas, este trabajo realiza un estudio descriptivo que utiliza el análisis de contenido como técnica de investigación. Para ello examina y compara una muestra de manuales de español, inglés y francés como lengua extranjera con especial atención en la presencia del lenguaje inclusivo y el contenido LGBTQ+. La metodología adoptada, de base mixta, tiene un carácter cuantitativo basado en datos nominales. Para conformar nuestro corpus, se seleccionaron los volúmenes de las series *Aula internacional Plus* (Difusión) para el estudio en español, *Roadmap* (Pearson) para el inglés y *Nouvelle génération* (Didier) para el francés. Estos manuales están diseñados para cursos generales de lengua extranjera, corresponden a los niveles A1 a C1 del *Marco común europeo de referencia* (MCER) y están dirigidos a una audiencia adolescente, joven adulta en el caso de *Nouvelle génération*, y adulta en el caso de los otros dos manuales. A fin de alcanzar los objetivos propuestos y desarrollar el tema, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida se incorpora y enseña el lenguaje inclusivo y el contenido LGBTQ+ en los manuales?
2. En caso de que la temática LGBTQ+ esté presente, ¿se aborda de manera directa o indirecta en los manuales?
3. ¿Cómo se representan los personajes en las actividades correspondientes?

Para responder a estas preguntas se analizó un total de 13 manuales, 116 unidades y 6653 actividades distribuidas en los volúmenes descritos en la [Tabla 1](#). Para mejorar la validez interna, junto con la validez del constructo, los autores consideraron una actividad como LGBTQ+ cuando su contenido o temática estaba relacionada con el colectivo. Determinaron si se utilizaba o enseñaba lenguaje inclusivo cuando se incorporaban rasgos típicos de este para evitar el binarismo masculino y femenino, como el uso de la arroba (ej. *alumn@s*), la “x” o la “e” (ej. *alumnxs*, *alumn@s*) en español o el uso de guiones (ej. *étudiant-e-s*), puntos (ej. *étudiant·e·s*), paréntesis (ej. *étudiant(e)s*), o mayúsculas (ej. *étudiantEs*) en francés, así como el uso de pronombres neutros como “elle” en español, “iel” en francés, o “they” en inglés.

Además, consideraron una actividad LGBTQ+ como directa cuando su conexión con el colectivo era inequívoca. Los manuales se analizaron de manera independiente y, posteriormente, se trabajó de forma conjunta en un proceso constante de comparación para identificar el enfoque y las implicaciones de la representación del colectivo en las actividades analizadas. Este proceso constante de comparación implicó aclarar las repercusiones de cada una de ellas, hasta que se consensuó unos datos que estuvieran triangulados con los resultados y las interpretaciones independientes de cada uno de los autores.

Tabla 1. Manuales, nivel del MCER, año de publicación, número de unidades y actividades.

Manual y nivel MCER	Año de publicación	Número de unidades	Número de actividades
<i>Aula internacional Plus 1 (A1)</i>	2020	10	349
<i>Aula internacional Plus 2 (A2)</i>	2020	10	336
<i>Aula internacional Plus 3 (B1)</i>	2021	12	397
<i>Aula internacional Plus 4 (B2.1)</i>	2022	6	194
<i>Aula internacional Plus 5 (B2.2)</i>	2022	6	195
<i>Roadmap A1</i>	2021	10	681
<i>Roadmap A2</i>	2020	10	726
<i>Roadmap B1</i>	2019	10	711
<i>Roadmap B2</i>	2020	10	732
<i>Roadmap C1</i>	2021	10	818
<i>Nouvelle génération A1</i>	2022	7	525
<i>Nouvelle génération A2</i>	2022	7	461
<i>Nouvelle génération B1</i>	2023	8	528
Total:		116	6653

El manual de español *Aula Internacional Plus* consta de 5 volúmenes, cubre los niveles A1 al B2 del MCER y consta de un total de 44 unidades. Está dividido en dos apartados, un primero dedicado a los contenidos temáticos de cada unidad y un segundo denominado “Más ejercicios” dedicado a seguir practicando los contenidos vistos anteriormente. Para el análisis de los volúmenes en inglés, se examinaron los niveles A1 al C1 de *Roadmap*, cada uno compuesto por 10 unidades y dos apartados. El primero consta de cuatro secciones (A, B, C y D) y una sección de autoevaluación llamado “*Check and Reflect*”. El segundo apartado se divide en seis secciones enfocadas en el desarrollo de habilidades como la lectura (*reading*), la escucha (*listening*), la escritura (*writing*), la gramática (*grammar*), el vocabulario (*vocabulary*) más una sección de repaso (*review*). Por último, el manual de francés *Nouvelle génération* está compuesto por 3 volúmenes, cubre los niveles A1 a B1 del

M CER y consta de 22 unidades. Los volúmenes están divididos en tres apartados. El primero está dedicado a los contenidos temáticos de cada unidad. Este a su vez se divide en seis secciones llamadas Descubro (*Je découvre*), Hago balance (*Je fais le point*), Gramática (*Grammaire*), Me expreso (*Je m'exprime*), Sociocultural (*Socioculturel*), Videotaller (*Atelier vidéo*) y Me implico (*Je m'engage*). El segundo apartado está dedicado a la preparación del Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELF) y está compuesto por una sección dedicada a la comprensión oral, a la comprensión escrita y a la producción escrita. El último apartado está compuesto por un cuadernillo de actividades para reforzar los contenidos vistos en las unidades principales.

4. Resultados

4.1. Resultados globales: distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+

Este apartado presenta los datos derivados del análisis mixto de la distribución y la cobertura del lenguaje inclusivo y del contenido LGBTQ+ y finaliza detallando las actividades y las implicaciones relacionadas con el tema. De las 6653 actividades analizadas en los volúmenes indicados en la [Tabla 1](#), únicamente 18 exhiben atributos susceptibles de ser relacionados con el lenguaje inclusivo y el contenido LGBTQ+. Dentro de este subconjunto, 13 abordan dichas temáticas de forma directa y 5 de forma indirecta.

4.1.1. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en español

El análisis del manual *Aula Internacional Plus* muestra inclusión de temática LGBTQ+ en la mayoría de sus volúmenes; no obstante, la presencia del lenguaje inclusivo, así como su enseñanza, es prácticamente nula (ver [Tabla 2](#)).

Tabla 2. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en español en el manual *Aula Internacional Plus*.

Serie:	<i>Aula Internacional Plus</i>				
Volumen:	1	2	3	4	5
Incluye contenido LGTBQ+ (Si / No)	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Incluye lenguaje inclusivo (Si / No)	No	No	Sí	No	No
Enseña lenguaje inclusivo (Si / No)	No	No	No	No	No

Aula Internacional Plus cuenta con un total de 1471 actividades de las cuales 15 de ellas (un 1 %) están vinculadas al contenido LGBTQ+ (N=14) y al lenguaje inclusivo (N=1). Como se señala en la [Tabla 3](#), casi todos los volúmenes constan

de al menos una actividad con personajes LGBTQ+, siendo *Aula Internacional Plus 3* el más propenso (N=9), seguido de *Aula Internacional Plus 1* (N=3). La única actividad vinculada al lenguaje inclusivo se puede encontrar en la Unidad 7 de *Aula Internacional Plus 3*, ver [Tabla 8](#).

Tabla 3. Número de actividades con lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en español en el manual *Aula Internacional Plus*.

Serie:	<i>Aula Internacional Plus</i>									
Volumen:	1		2		3		4		5	
Contenido:	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.
Unidad 0	0	0								
Unidad 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 3	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0
Unidad 4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Unidad 5	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Unidad 6	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Unidad 7	0	0	0	0	2	1				
Unidad 8	0	0	0	0	0	0				
Unidad 9	0	0	0	0	2	0				
Unidad 10			0	0	0	0				
Unidad 11					0	0				
Unidad 12					0	0				
Total:	3		2		9		1		0	

4.1.2. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en inglés

El análisis del manual *Roadmap* reveló una notable falta de inclusión de temáticas LGBTQ+ y la ausencia de lenguaje inclusivo y su enseñanza en todos sus volúmenes (ver [Tabla 4](#)).

La inclusión de contenido LGBTQ+ en la enseñanza de segundas lenguas: análisis comparativo de manuales de español, inglés y francés

Tabla 4. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en inglés en el manual *Roadmap*.

Serie:	<i>Roadmap</i>				
Volumen:	A1	A2	B1	B2	C1
Incluye contenido LGTBQ+ (Sí / No)	No	Sí*	No	No	No
Incluye lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No	No	No
Enseña lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No	No	No

La [Tabla 5](#) revela que, de las 3668 actividades en el manual, únicamente una puede estar relacionada con personajes LGBTQ+ (ver [Tabla 9](#)). Esta actividad, ubicada en la Unidad 4 de *Roadmap A2*, no obstante, plantea dudas sobre su conexión real con la temática LGBTQ+. La autenticidad y relevancia de dicha actividad se detalla en la sección 4.2.

Tabla 5. Número de actividades con lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en inglés en el manual *Roadmap*.

Serie:	<i>Roadmap</i>									
Volumen:	A1		A2		B1		B2		C1	
Contenido:	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.
Unidad 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 4	0	0	1*	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidad 10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total:	0		1*		0		0		0	

4.1.3. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en francés

De manera similar al análisis de *Roadmap*, según lo indicado en la [Tabla 6](#), el examen de *Nouvelle génération* evidenció también una carencia significativa de inclusión de temáticas LGBTQ+, de lenguaje inclusivo y de su enseñanza en todos sus volúmenes.

Tabla 6. Distribución y cobertura del lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en francés en el manual *Nouvelle génération*.

Serie:	<i>Nouvelle génération</i>		
Volumen:	A1	A2	B1
Incluye contenido LGTBQ+ (Sí / No)	Sí*	Sí*	No
Incluye lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No
Enseña lenguaje inclusivo (Sí / No)	No	No	No

Como indica la [Tabla 7](#), de las 1514 tareas registradas en el manual, ninguna incluye o enseña lenguaje inclusivo y tan solo 2 pueden relacionarse con la temática LGBTQ+. Estas tareas, presentes en la Unidad 1 de *Nouvelle génération A1* y en la Unidad 2 de *Nouvelle génération A2*, al igual que sucede en *Roadmap*, suscitan interrogantes acerca de su verdadera vinculación. Su autenticidad y pertinencia también se detallan en la sección 4.2.

Tabla 7. Número de actividades con lenguaje inclusivo y contenido LGBTQ+ en francés en el manual *Nouvelle génération*.

Serie:	<i>Nouvelle génération</i>					
Volumen:	A1		A2		B1	
Contenido:	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.	LGTBQ+	Len. Incl.
Unidad 0	0	0	0	0		
Unidad 1	1*	0	0	0	0	0
Unidad 2	0	0	1*	0	0	0
Unidad 3	0	0	0	0	0	0
Unidad 4	0	0	0	0	0	0
Unidad 5	0	0	0	0	0	0
Unidad 6	0	0	0	0	0	0
Unidad 7					0	0
Unidad 8					0	0
Total:	1*		1*		0	

4.2. Descripción de la representación (in)directa del lenguaje inclusivo y el colectivo LGBTQ+ en los manuales

Al analizar las actividades, se estableció que una actividad sería considerada directa si sus personajes o el contenido incluían de manera clara un lenguaje inclusivo, como se observa en *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 7, Actividad 1, o si su temática o personajes mostraban una conexión inequívoca con el colectivo, como se evidencia en *Aula Internacional Plus 2*, Unidad 3, Actividad 6, ver [Tabla 8](#). Del mismo modo, se catalogó una actividad como indirecta cuando este vínculo era incierto, como se ilustra en *Nouvelle génération A2*, Unidad 2, Actividad 5, ver [Tabla 10](#).

Tabla 8. Instrucciones y descripción de las actividades de temática LGBTQ+ y de lenguaje inclusivo del manual *Aula Internacional Plus*.

Serie: <i>Aula Internacional Plus 1</i>				
<i>Unidades</i>	<i>Sección</i>	<i>Actividad</i>	<i>(In)directo</i>	<i>Instrucciones y descripción de la actividad</i>
Unidad 2	Más ejercicios	21	Directo	Escribe las posibles razones por las que estas personas quieren estudiar español. Aparece una foto con dos chicas y en el ejemplo se muestra la siguiente respuesta: “Greta estudia español porque <i>su novia es mexicana</i> ”.
Unidad 5		7C	Directo	En parejas, leed las tarjetas y dibujad el árbol genealógico de estas familias. Aparecen nueve tarjetas y una de ellas señala lo siguiente “Karina Bolívar Hernández. Tiene 49 años es médica y <i>está casada con una ingeniera</i> ”.
Unidad 6		9A/B	Indirecto	Mira la agenda de Pedro. ¿Con qué frecuencia hace Pedro estas actividades? Aparece una foto de un chico y una de las opciones es “ <i>salir con Fernando</i> ”. En este caso se podría entender que Pedro y Fernando están saliendo juntos o que son amigos.
Serie: <i>Aula Internacional Plus 2</i>				
<i>Unidades</i>	<i>Sección</i>	<i>Actividad</i>	<i>(In)directo</i>	<i>Instrucciones y descripción de la actividad</i>
Unidad 3		6	Directo	Lía está en Uruguay. Lee los mensajes que se ha intercambiado con su hermana e identifica a sus amigos en la fotografía. Lía manda un mensaje describiendo una imagen que ha mandado a su hermana y dice: “[...] <i>las dos chicas de la izquierda son pareja</i> , Leila es la morena y Sandra es la que lleva gafas. Son supersimpáticas”.
Unidad 3	Más ejercicios	10	Directo	Nuria, una chica de Barcelona, se ha ido a estudiar a Madrid. Lee la conversación que tiene con un amigo y fíjate en la foto. ¿Sabes quién es quién? Escribe el nombre de cada persona al lado del número correspondiente. Aparece una conversación similar a una de WhatsApp y Nuria dice “ <i>El otro chico</i> , el de la barba, <i>es Alberto</i> . Y el que está detrás es <i>su novio, Javier</i> .”
Serie: <i>Aula Internacional Plus 3</i>				
<i>Unidades</i>	<i>Sección</i>	<i>Actividad</i>	<i>(In)directo</i>	<i>Instrucciones y descripción de la actividad</i>
Unidad 3	Más ejercicios	20	Directo	Imagina cómo será el mundo dentro de 50 años. Escribe frases relacionadas con los siguientes aspectos. Foto 2, tema para hablar: la familia. En la foto aparecen dos mujeres y un bebé.
Unidad 5		4	Directo	Escucha a unas personas que hablan de dos anuncios y completa la tabla. ¿Qué marca anuncia?, ¿qué ocurre en el anuncio?, ¿le gusta?, ¿qué valoración hace? En el audio se escucha a uno de los locutores decir: “¡Ah, sí! Y que al final se encontraban con el amigo que faltaba, <i>‘el Oso’</i> , que ahora era una mujer, ¿no?”

Tabla 8, continúa de la página anterior.

Unidad 6		4	Directo	<p>¿A qué colectivo crees que pertenecen estas reivindicaciones? Escribe el número correspondiente. <i>Colectivo: Una asociación LGTB.</i></p> <p>Reivindicación: “Ojalá algún día todo el mundo comprenda que <i>independientemente del género, el amor es amor</i>”.</p>
Unidad 6	Más ejercicios	18	Directo	<p>Escribe en tu cuaderno dos reivindicaciones para cada uno de estos colectivos.</p> <p>“<i>El colectivo LGTB</i>”</p>
Unidad 7		1	Directo	<p>Lee estos fragmentos de publicaciones en redes sociales o páginas de internet y di qué hacen las personas que escriben en cada caso.</p> <p>Foto 1: “me encantaron todos los platos. 100 % recomendable. <i>L@s camarer@s</i>, superamables. Buena relación calidad/precio”.</p> <p>Foto 6: Lo siento mucho, Lidia. Una pena, se va un trocito de <i>nosotres</i>. Fuerza! Un besito.</p> <p>Foto 7. Muy <i>contentxs</i> con el trato. habitación pequeña pero la cama muy cómoda. El desayuno excelente. En general pequeño pero bien situado.</p>
Unidad 7		2	Directo	<p>Mira los mensajes que ha recibido Paco. ¿Qué tipo de mensajes son?</p> <p>Foto 6. Invitación de boda “<i>Diana y Rebeca ¡Nos casamos!</i>”</p>
Unidad 7	Más ejercicios	1	Directo	<p>Lee de nuevo estos mensajes y marca en la tabla en cuáles las personas que los escriben hacen estas cosas: saludar, despedirse, invitar, agradecer, pedir algo, mostrar interés.</p> <p>Foto 6. <i>Invitación de boda Diana y Rebeca.</i></p>
Unidad 9		5	Indirecto	<p>Lee estas conversaciones. ¿Qué situaciones son formales? ¿Cuáles son informales? ¿Qué recursos usa Gloria para mostrar que no está de acuerdo con lo que le dicen?</p> <p>Se muestran varias viñetas que representan a Gloria en diferentes situaciones. Al analizar los diálogos se podría deducir que Gloria y su interlocutora mantienen una relación romántica.</p>
Unidad 9	Más ejercicios	21	Directo	<p><i>Víctor y Manuel son pareja.</i> Completa las frases de manera lógica con algunos de los problemas que tienen.</p>
Serie:	<i>Aula Internacional Plus 4</i>			
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 4		6A	Directo	<p>Estas personas hablan de su modo de vivir en pareja. ¿Conoces a gente que se encuentre en situaciones parecidas? ¿Crees que a ti te funcionaría? Coméntalo con otras personas de la clase.</p> <p>Foto 1. Dos mujeres: “<i>Mi pareja y yo decidimos hace unos años vivir en pisos separados [...]</i>”</p>

De acuerdo con los resultados del análisis de *Aula Internacional Plus*, detallados en la [Tabla 8](#), se identificaron un total de 13 actividades con temática LGBTQ+ directa. En estas se presentan parejas del mismo sexo (ver *Aula Internacional Plus 4*, Unidad 4, Actividad 6A), se menciona la comunidad trans (ver *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 5, Actividad 4), se abordan las reivindicaciones del colectivo (ver *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 6, Actividad 4), y se incluye el uso del lenguaje inclusivo (ver *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 7, Actividad 1). Por otro lado, también se observaron 2 actividades indirectas. La primera se encuentra en *Aula Internacional Plus 1* en la Unidad 6, Actividad 9A/B y en ella se muestra la agenda de Pedro, un chico joven y moreno. En ella, los estudiantes tienen que identificar con qué frecuencia este realiza una serie de actividades a lo largo de la semana (ej. hacer yoga, comer con la familia, entre otras) y, dentro de esta selección, se puede leer “salir con Fernando”. Entendemos que esta actividad es indirecta dado que el contexto no es claro y podría interpretarse tanto como que Pedro y Fernando están en una relación romántica como que son amigos. La segunda actividad indirecta se encuentra en *Aula Internacional Plus 3* en la Unidad 9, Actividad 5, y en ella se muestran varias viñetas donde Gloria, una mujer pelirroja de mediana edad, se encuentra en diferentes situaciones. Basándonos en el fragmento que incluimos a continuación (viñetas 2 y 4), podría deducirse que Gloria y la interlocutora mantienen una relación romántica y han establecido una unidad familiar. Sin embargo, la representación gráfica de la viñeta no resulta suficientemente perspicua, permitiendo una interpretación alternativa donde la Mujer A podría concebirse como la hija mayor de Gloria.

- Viñeta 2

Mujer A: - Gloria, estoy cansada de hacerlo todo yo en casa. ¡Es que últimamente no haces nada, solo piensas en el trabajo!

Gloria: - ¿Qué no hago nada? ¡Eso no es verdad! Te preparo el desayuno todos los días, siempre bajo la basura...”

- Viñeta 4

Niña: - ¿Mamá, ¿te pasa algo? Estás muy rara.

Gloría: ¿Rara? ¡Qué va! Lo que pasa es que estoy cansada

(texto extraído de *Aula Internacional Plus 3*. Unidad 9, Actividad 5, p. 128)

Según los resultados del análisis de *Roadmap* y *Nouvelle génération*, detallados en las [Tabla 9](#), [Tabla 10](#), se identificaron un total de 3 actividades con temática LGBTQ+ indirecta.

Tabla 9. Instrucciones y descripción de las actividades de temática *LGBTQ+* y de lenguaje inclusivo del manual *Roadmap*.

Serie: <i>Roadmap A2</i>				
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 4	Developing your reading	4B	Indirecto	Trabajo en parejas. Lea las primeras tres publicaciones en las redes sociales. ¿Cuál describe el lugar en la foto? “@Sam - My husband and I stay in a cottage every winter [...]”. El nombre Sam en inglés puede ser tanto de hombre como de mujer.

Como se detalla en la [Tabla 9](#), *Roadmap A2* mostró tan solo una actividad de carácter indirecto. Esto se debe a que el nombre Sam en inglés es unisex, lo que podría llevar a la interpretación de que se refiere a dos personas del mismo género o bien hacer referencia a una mujer. En el caso de *Nouvelle génération*, las dos actividades de comprensión auditiva que se recogen en los volúmenes A1 y A2 muestran un carácter indirecto debido a que la interpretación de “copine” en francés puede abarcar tanto el significado de “novia” como el de “amiga”. Debido a la falta de claridad en el contexto, es posible sugerir que las dos chicas se están refiriendo también a sus parejas (ver [Tabla 10](#)).

Tabla 10. Instrucciones y descripción de las actividades de temática *LGBTQ+* y de lenguaje inclusivo del manual *Nouvelle génération A1*.

Serie: <i>Nouvelle génération A1</i>				
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 1	Cahier d'exercices.	35	Indirecto	Escucha y escribe. [Habla una chica] <i>Voilà ma copine: elle s'appelle Rita, c'est une élève de première au lycée Victor Hugo. Elle habite à Paris, mais elle est née en Italie.</i> “Copine” se puede entender como “novia” o “amiga”. El contexto no es claro, por lo que se podría pensar que la chica se está refiriendo a su pareja.
Serie: <i>Nouvelle génération A2</i>				
Unidades	Sección	Actividad	(In)directo	Instrucciones y descripción de la actividad
Unidad 2		5	Indirecto	Escucha y completa la ficha. [Habla una chica] Gaëlle: “Pour l'hôtel... voyons... <i>ma copine Céleste</i> m'a parlé d'un petit hôtel du onzième arrondissement”. Al igual que en el anterior caso, “copine” se puede entender como “novia” o “amiga”.

Los resultados revelan una carencia significativa en la representación de temáticas *LGBTQ+* y diversidad sexual y de género en los manuales analizados, con la excepción de *Aula Internacional Plus*, donde se observa una muestra inclusiva en la mayoría de sus volúmenes. Esta ausencia también es evidente en la escasa presencia y nula

enseñanza del lenguaje inclusivo en todos los manuales evaluados. Estos hallazgos subrayan la necesidad imperante de incorporar de manera más extensa y reflexiva contenidos LGBTQ+ en los recursos educativos, así como fomentar la inclusión y el aprendizaje del lenguaje inclusivo.

4.3. Enfoque e implicaciones de la representación del colectivo LGBTQ+ las actividades analizadas

La única representación de lenguaje inclusivo en los 13 manuales analizados fue la encontrada en *Aula Internacional Plus 3* en la Unidad 7, Actividad 1A. En ella el estudiante tiene que leer siete fragmentos de publicaciones en redes sociales y decir qué hacen las personas que escriben en cada caso. El objetivo de esta actividad no pretende enseñar el lenguaje inclusivo ni tampoco sus posibles formaciones; sin embargo, es la única actividad que proporciona una oportunidad para iniciar la conversación sobre este tema. En ella se puede leer tres fragmentos con diferentes formas en las que el alumno puede utilizar el lenguaje inclusivo en la lengua escrita (ej. Foto 1: “L@s camarer@s, superamables...”; Foto 6: “Lo siento mucho Lidia. Una pena, se va un trocito de *nosotres*”; Foto 7: “muy *contentxs* con el trato. habitación pequeña pero la cama muy cómoda”). Esta carencia, sistemática en prácticamente todos los manuales, tanto en su enseñanza como en su representación, contribuye a una falta de conciencia sobre la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales y, como señalamos en la introducción de este capítulo, refleja cómo los discursos pueden replicar patrones verbales excluyentes vinculados al poder (Van Dijk y Bixio, 2009) y cómo los creadores de signos promueven ciertos signos y significados y eliminan o invalidan otros según sus propios intereses.

Otra de las actividades con representación LGTBQ+ es la Actividad 20 de *Aula Internacional Plus 3* en la Unidad 3, sección Más Ejercicios. En ella el alumno ha de imaginar cómo será el mundo dentro de 50 años en una serie de imágenes. La segunda representa una familia compuesta por un bebé y dos mujeres de mediana edad, una rubia y otra morena, sonriendo y en contacto físico. Entendemos que esta actividad tiene unas implicaciones negativas hacia el colectivo puesto que orienta la unidad familiar homoparental hacia un concepto del futuro, en oposición al presente, y se contempla desde una perspectiva tradicionalmente heteronormativa. La falta de representación de las demás identidades de la comunidad *queer*, a favor de una más cisgénero -dos hombres o mujeres cis- plantea serios problemas de autoestima y de identidad en el resto del colectivo *queer* al ver que sus experiencias no están representadas ni pertenecen a la realidad del presente. Esta carencia favorece la perpetuación de estereotipos al imaginar de forma inexacta y simplificada la diversidad real de la comunidad, así como la supresión de los desafíos a los que se enfrenta el colectivo.

Para terminar, cabe también destacar la Actividad 6A de la Unidad 4 de *Aula Internacional Plus 4*, en la cual se habla de diferentes estilos de vida en pareja. La elección nos parece interesante. Desde la perspectiva semiótica social, está el hecho de que, al igual que en la actividad descrita anteriormente, ambas están sonriendo y en contacto físico. Las vemos

en primer plano, lo que nuevamente desde la perspectiva de Kress (2009) nos acerca a ellas (los espectadores), y esto se acentúa al cruzar las miradas con el lector. Esto es lo que se llama una “mirada convocante” (Gray, 2010) y está diseñada para poner en contacto al espectador y a quienes están representadas. Por otro lado, vemos interesante señalar que, no solo son una pareja racializada, sino que además viven separadas. Esto, una vez más, puede dar lugar a la desestimación de la seriedad de las relaciones *queer* al no compartir un espacio de vida común, lo que podría menospreciar o cuestionar la profundidad de su conexión emocional y de su compromiso.

Si bien estas actividades ayudan a hacer más visible la comunidad LGTBQ+, entendemos que el enfoque no es el más acertado. Como ya señalamos anteriormente, el reconocimiento de las minorías sociales, étnicas, raciales y sexuales busca establecer un nuevo paradigma que coloca el concepto de justicia social como elemento prioritario (Fraser, 1997, Murillo y Hernández-Castilla, 2011) y que, como señala Ruay Garcés et al. (2020), mantiene una relación mutua entre individuos basada en la subjetividad, donde cada persona se convierte en un ser individual solo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él.

5. Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación fue examinar cómo y en qué medida los manuales de segundas lenguas abordan la enseñanza y la incorporación del lenguaje inclusivo y de la temática LGBTQ+ en sus materiales. Como se ha podido ver, si bien los manuales en español fueron aquellos con una mayor inclusión, en comparación con los de inglés y francés, esta sigue siendo bastante escasa. Este trabajo establece un punto de referencia para investigaciones posteriores que posibiliten analizar las transformaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, en los niveles de inclusión LGBTQ+. Nuestra premisa es que los manuales y materiales de educación multicultural, como lo son los de las editoriales Difusión, Pearson o Didier, son lugares apropiados para visibilizar y normalizar al colectivo LGBTQ+ gracias a su repercusión. No obstante, aunque se haya incrementado el interés de educadores e investigadores en las disparidades vinculadas con el género, el estatus socioeconómico, el origen étnico o la discapacidad, entre otras, existe una notoria falta de atención hacia la inclusión de una gama más diversa de identidades de género y orientaciones sexuales (Ruay Garcés, et al., 2020; Gray, 2023). Estas observaciones también se reflejan en los resultados obtenidos en nuestra investigación, donde la distribución y la cobertura del lenguaje inclusivo es prácticamente nula, así como la del contenido que abordaba la identidad de género. El enfoque primordial de las actividades relacionadas con la diversidad sexual y de género expuestas en este capítulo radica mayoritariamente en una visión heteronormativa de las parejas gay (obviando las múltiples identidades y diversidades que existen dentro del colectivo) y, en menor medida, en las diversas reivindicaciones y demandas asociadas al colectivo. También se aprecia, pero a un nivel muy superficial, referencias a la representación de la comunidad transgénero, así como al uso del lenguaje inclusivo.

Entendemos que la falta de herramientas que promuevan la equidad y la visibilidad de todas las identidades de género y orientaciones sexuales crea un ambiente educativo excluyente y margina a los estudiantes LGBTQ+ al no reconocer ni validar sus identidades. Los efectos adversos derivados de esta circunstancia pueden incidir de manera perjudicial, especialmente en la autoestima, el bienestar emocional y el rendimiento académico de adolescentes y jóvenes adultos que se encuentran en el proceso de construcción de su propia identidad. No obstante, la carencia de este tipo de actividades contrasta con la percepción de los estudiantes (Antela Costa y Rodríguez-Velasco, 2024), quienes solicitan una mayor representación positiva y realista de familias y personajes LGBTQ+ en sus materiales de clase. Para ello podemos contar con la ayuda de editoriales independientes como la de Stella et al. (2018) o Pike (2024) quienes producen libros ilustrados con una abundante información de fondo para el profesorado en cuestiones relacionadas con el colectivo y en los que se promueve el debate de problemas sociales como el racismo, la homofobia y la transfobia. Este conjunto de materiales sirve como herramientas educativas al emplear el concepto de “espejo y ventana” de Bishop (1990), en el cual el espejo representa las historias que reflejan la propia cultura, ayudando en la formación de la identidad, mientras que la ventana funciona como recurso que brinda información sobre las experiencias de los demás. Por lo tanto, los materiales propuestos por estos autores pueden servir como herramientas efectivas para enseñar las distintas destrezas y competencias lingüísticas y, al mismo tiempo, fomentar la inclusión de estudiantes de todas las identidades y orígenes.

Como podemos observar, hay un largo camino por recorrer si se quiere dar solución a los asuntos planteados por la UNESCO y por los educadores *queer*. Incluso el grado limitado de representación que se encuentra en la serie *Aula Internacional* se basa en que la representación por sí misma es suficiente para contrarrestar los problemas creados por la omisión sistémica de contenido LGBTQ+. Aunque reconocemos la importancia de lo que la serie hace en términos de crear un régimen representativo más inclusivo, el problema planteado por Louis (2018) sobre “las risitas de los muchachos del fondo del aula” probablemente no se solventará con menciones incidentales como estas. Para contrarrestarlo de manera efectiva, también se requiere una crítica de los prejuicios del mundo visto desde una perspectiva heteronormativa.

Referencias bibliográficas

- Alter, G. (2020). A Sociological Perspective on Diversity in ELT Coursebooks Lütge, C., Lütge, C., Faltermeier, M. (eds) *The Praxis of Diversity* (pp. 137-173). Palgrave Macmillan, Cham.
- Antela-Costa, P. y Rodríguez-Velasco, D. (2024). “La inclusión de la igualdad de género y la comunidad LGBTQ+ en la clase de ELE”. En Molina-Vidal, I., Del Pozo García, A., García Florenciano, M. y Muñoz López, J. (Eds.) *ELEUK ampliando horizontes: propuestas didácticas y avances en investigación* (pp. 67-90). Instituto Cervantes. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/eleuk-ampliando-horizontes-propuestas-didacticas-avances-investigacion>

- Bishop, R.S. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives*, 6 (3), 9–11.
- Bygrave, J. (2020). *Roadmap B2*. Pearson Education Limited.
- Cashman, H. y Trujillo, J.A. (2018). Queering Spanish as a heritage language en Munoz-Basols, J., Potowski, K. (eds.) *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 124-141). Routledge.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A. y Sans, N. (2020a). *Aula Internacional Plus 1*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2020b). *Aula Internacional Plus 2*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2021). *Aula Internacional Plus 3*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2022a). *Aula Internacional Plus 4*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2022b). *Aula Internacional Plus 5*. Difusión.
- Curdt-Christiansen, X.L. y Weninger, C. (2015). *Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education*. Routledge.
- Edelvives. (1947) *Gramática Española. Tercer Grado*. Luis Vives.
- Eisenmann, M. y Ludwig, C. (2018). *Queer Beats: Gender and Literature in the EFL Classroom*. Peter Lang.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflexions on the “Posocialist” Condition*. Routledge.
- Giachino, L. y Baracco, C. (2022a). *Nouvelle génération A1*. Didier FLE.
- Giachino, L. y Baracco, C. (2022b). *Nouvelle génération A2*. Didier FLE.
- Giachino, L., Baracco, C. y Grindatto, S. (2023). *Nouvelle génération B1*. Didier FLE.
- Grant, R. (2022). Négliger ou dépasser : Une exploration de l’hétéronormativité dans un manuel scolaire de français langue seconde de l’Ontario. *Illustration: James O. Gbenle Graphiste: Norélice Mboutou*, 51-68.
- Gray, J. (2010) *The Construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT global course-book*. Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2013). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. Gray, J. (ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40-63). Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2023). Living in anti-intellectual times: addressing transgender inclusion in second language teaching and teacher education?. *TESOL Quarterly*, <https://doi.org/10.1002/tesq.3265>
- Hall, S. (1997) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Irvine, J.T. y Gal, S. (2000) Language ideology and linguistic differentiation en P.V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35-84). School of American Research Press.

- Jones, H. y Berlis, M. (2019). *Roadmap B1*. Pearson Education Limited.
- Kaiser, E. (2017). LGBTQ+ voices from the classroom: Insights for ESOL teachers. *The CATESOL Journal*, 29, 1, 1-21.
- Kress, G. (2009) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Louis, E. (2018). *The End of Eddy*. Vintage.
- Maris, A. (2021). *Roadmap A1*. Pearson Education Limited.
- Murillo, F.J. y Castilla-Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 8-23.
- Nelson, C.D. (2016). The significance of sexual identity to language learning and teaching en S. Preece (Ed.) *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 351-365). Routledge.
- Pearson. (2021). *Roadmap C1*. Pearson Education Limited.
- Pike, O. (2024, 1 de enero) *Pop'n'Olly*. <https://www.popnolly.com/about>
- Proctor, J. (2020). Representation in the Collection: Assessing Coverage of LGBTQ Content in an Academic Library Collection, *Collection Management*, 45(3), 223-234, <https://doi.org/10.1080/01462679.2019.1708835>
- Rodríguez Velasco, D. (2024, 12 de diciembre). *A conversation on diversity: LGBTQ+ inclusivity in the language classroom. Examples of practice*. Queen Mary Academy. <https://www.qmul.ac.uk/queenmaryacademy/educators/resources/inclusive-curriculum/case-studies/a-conversation-on-diversity-lgbtq-inclusivity-in-the-language-classroom/> (Visto el 20 de enero de 2024)
- Ruay Garcés, R, Perines, H. y Espinoza Pastén, L. (2020). Tensiones de un lenguaje inclusivo en la educación superior en la educación preescolar. *Revista de Educación & Pensamiento*, 27, 40-47.
- Shukla, N. (2020, 31 de julio). Where are the hotshot British male novelists? BAME authors may know. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2020/jul/31/where-are-the-hotshot-british-male-novelists-bame-authors-may-know>
- Stella, F., MacDougall, J., Liinpää, M. y Speirs, J. (2018) *Engaging with LGBT and migrant inequalities: activities for the ESOL classroom*. University of Glasgow.
- UNESCO (2016). *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>
- UNESCO (2021). *Don't look away: No place for exclusion of LGBTI students*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/dont-look-away-no-place-exclusion-lgbti-students>
- Van Dijk, T. y Bixio, A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.
- Warwick, L. y Williams, D. (2020). *Roadmap A2*. Pearson Education Limited.

Estudio del género gramatical en un corpus de aprendices de español como segunda lengua y lengua de herencia: aproximación al lenguaje inclusivo

Miguel Hidalgo García
miguel.hidalgo@usal.es
Universidad de Salamanca

Resumen: Este trabajo analiza el uso del género gramatical en las producciones escritas de estudiantes matriculados en cursos de español como segunda lengua y lengua de herencia en la Universidad de California Davis. Estas producciones han sido extraídas del *Corpus of Written Spanish of L2 and Heritage Speakers* (COWS-L2H), aunque solo se han seleccionado aquellas en las que los estudiantes se describen a sí mismos. Esto permite analizar, en primer lugar, los errores más comunes en cuanto a la asignación de género gramatical en este tipo de producciones. En segundo lugar, se plantea si existen diferencias en cuanto a este asunto entre las producciones de estudiantes de español como segunda lengua y estudiantes de español como lengua de herencia. Finalmente, se analiza si las distintas identidades de género que manifiestan estos estudiantes afectan también a este asunto, centrándonos en el estudio del lenguaje inclusivo que estos utilizan en sus textos.

Palabras clave: género gramatical; COWS-L2H; lenguaje inclusivo; identidad de género; español como segunda lengua/lengua de herencia.

1. Introducción

“El género es uno de los rasgos gramaticales de análisis más controvertido y polémico en las lenguas naturales”, aduce Fábregas (2022, p. 40) en uno de sus últimos trabajos sobre la caracterización sintáctica del género del sustantivo en español. Y es cierto lo que dice. En español, concretamente, el género gramatical no solo posee rasgos

morfológicos, sintácticos e incluso léxicos que lo alejan de otras lenguas como el inglés, que carece de este marcador (Fábregas, 2022, p. 40), sino que en la sociedad actual se está poniendo en duda el férreo binarismo de este fenómeno gramatical, pues entra en conflicto con las nuevas identidades de género que están surgiendo (Giammatteo, 2020, p. 179). Todas estas cuestiones serán tratadas en el presente estudio que, centrado en el análisis del género gramatical en las producciones escritas de estudiantes de español como segunda lengua y lengua de herencia, no dejará de lado su visión aplicada e investigadora.

Con este cometido, se tratará de buscar el origen de los errores más comunes de género gramatical que comenten estos estudiantes de español, como los que registran Lozano y Fernández-Mira sobre la concordancia de sustantivos masculinos terminados en *-a* con el artículo *la*: **la clima*, **la día* o **la idioma* (2022, p. 201). Estos son solo algunos de los múltiples ejemplos que cualquier profesor de español puede encontrarse en el aula. Y es que esta problemática viene documentándose desde hace ya un tiempo, y no solo en niveles iniciales de español, sino en todos los niveles (Pastor Cesteros, 2001, p. 23; Ruiz Martín, 2005, p. 777; Orejudo, 2020, p. 158; entre otros). De ahí nace la principal motivación de este trabajo, además de la colaboración que se ha llevado a cabo entre la Universidad de Salamanca y la Universidad de California Davis en el recién acabado proyecto de corrección y anotación del corpus de aprendices de español COWS-L2H, en el que se han corregido y anotado numerosos errores de concordancia y atribución indebida de género gramatical sobre distintas clases de palabras como determinantes, sustantivos o adjetivos.

2. Estado de la cuestión

2.1. El género gramatical en español

El género gramatical en español hunde sus raíces en el indoeuropeo como recurso morfológico para expresar la distinción entre sexos; por tanto, hacía referencia, en un primer momento, al género natural de los seres animados (González Calvo, 1979, p. 51). Al mismo tiempo, el género gramatical empezó a usarse también para designar a objetos inanimados, de una forma arbitraria e incoherente (González Calvo, 1979, p. 54). La tensión entre género natural y género gramatical sigue, en verdad, patente en la sociedad actual, como se manifestó en la introducción del presente trabajo. Por eso, la Academia¹ ha intentado, desde hace un tiempo, desligar el criterio semántico, es decir, el de género natural, del propio significado de género gramatical (González Calvo, 1979, pp. 53-54).

¹ Entiéndase *Academia* como Real Academia Española (RAE), que también suele trabajar conjuntamente con la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Consideremos, entonces, la definición que se propone desde el *Diccionario de la lengua española* de la palabra *género* referida a la gramática. La octava acepción dice así: “Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo” (RAE, 2023, definición 8). De esta definición se deducen varias ideas importantes. En primer lugar, que el género gramatical concierne únicamente a categorías nominales. Esta es una idea que no solo señalan las Academias de la lengua española (RAE y ASALE, 2009, p. 81), sino también otros autores como González Calvo (1979, p. 73), para quien “Solo los sustantivos implican género”, o Picallo (2015, p. 633), quien añade que el género gramatical es una “clase formal que se atribuye a un sustantivo y es independiente de la entidad que este denota”. Esta definición vuelve a poner de relieve la distinción que se hacía con anterioridad entre género natural y género gramatical: es necesario desligar a este último de cualquier denotación semántica, pues puede llevar a error, sobre todo, a los aprendices de español como lengua adicional.²

Si tenemos presente la mencionada definición del *Diccionario académico*, en ella se constata otro aspecto fundamental del género gramatical en español: la concordancia. Se trata de un fenómeno sintáctico obligatorio en español que sirve para correlacionar el sustantivo o pronombre con los demás elementos que lo acompañan; en este caso, los determinantes y adjetivos (RAE y ASALE, 2009, p. 81; González Calvo, 1979, p. 72; Picallo, 2015, p. 634). En español existen únicamente dos marcas de género gramatical: el masculino y el femenino, que, aunque en los seres animados pueden expresar sexo, como también recoge la definición académica, en los inanimados es una simple marca formal arbitraria cuyas consecuencias sintácticas se ven reflejadas en la concordancia (RAE y ASALE, 2009, p. 82; González Calvo, 1979, p. 72; Picallo, 2015, p. 634). Y estas consecuencias no son siempre positivas para su empleo por parte de los aprendices de español como lengua adicional, entre los que se registran numerosos errores de concordancia.

En cualquier caso, parece conveniente realizar también una clasificación de los sustantivos atendiendo a las diferentes formas en las que expresan su género gramatical. Una de las clasificaciones más útiles es la que ofrece la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009), y que se explicitará a continuación. Por un lado, algunos sustantivos marcan el género añadiendo un morfema a la raíz, como los pares *gato/gata* o *duque/duquesa*. En esta primera clasificación se deduce un criterio puramente morfológico de flexión nominal en la formación de estos pares. El segundo grupo es el que utiliza raíces diferentes para marcar la distinción de género, como los pares *toro/vaca* o *yerno/nuera*: son los *heterónimos*, que poseen un claro matiz léxico en su formación. Un tercer tipo de sustantivos animados son los denominados *comunes en cuanto al género*:

² Se usa el término *lengua adicional* para abarcar tanto a los estudiantes de español como *lengua de herencia* como a los estudiantes de español como *segunda lengua*.

no experimentan cambios en su forma, sino que manifiestan su género a partir de los determinantes o adjetivos que los acompañan. Forman parte de este tipo pares de sustantivos como *el artista/la artista* o *este testigo/esta testigo*. Una cuarta división la formarían los sustantivos *ambiguos en cuanto al género*, normalmente inanimados y que pueden aparecer en masculino o femenino designando en ambos casos la misma entidad. Ejemplos de este tipo de nombres serían los pares *el mar/la mar*, o *el tizne/la tizne*. Esta variedad atiende, generalmente, a factores dialectales. Y, finalmente, se registra otro tipo de sustantivos llamados *epicenos*, que se refieren a personas o animales mediante un único género gramatical, sea este masculino, como *el personaje*, o femenino, como *la lechuza*. Para especificar el sexo de estos sustantivos epicenos se suelen emplear los términos *macho/hembra* en el caso de los animales, como *la lechuza macho/la lechuza hembra*, y *masculino/femenino* para las personas, como *el personaje masculino/el personaje femenino* (RAE y ASALE, 2009, pp. 83-84).

2.2. Género gramatical y lengua nativa

Como se ha podido deducir de lo expuesto anteriormente, el género gramatical “no es un universal lingüístico” (González Calvo, 1979, p. 57). Existe, en realidad, mucha variedad en torno al concepto de género gramatical en las diferentes lenguas del mundo. A este respecto, Scotto y Pérez (2020, pp. 17-18) establecen tres grandes grupos. Por un lado, se encuentra la mayor parte de las lenguas indoeuropeas, como el español, el francés o el italiano, que, como ya se ha mencionado, poseen carga de género. Por otro lado, están las lenguas que, como el alemán, el ruso o el polaco, distinguen tres géneros: el masculino, el femenino y el neutro. Y, por último, existen lenguas como el inglés, el japonés o el mandarín en las que ningún sustantivo inanimado posee género gramatical (Scotto y Pérez, 2020, pp. 17-18).

A esta gran diversidad hay que añadir otro factor que ya se comentó en párrafos anteriores: la arbitrariedad en la asignación³ de género a los sustantivos inanimados, que también cambia de una lengua a otra. Lamas (1996, p. 2) documenta, por ejemplo, el caso de los sustantivos *sol* y *luna* en alemán, que son femenino (*die Sonne*) y masculino (*der Mond*) respectivamente, justo al contrario de los que ocurre en español. Incluso la autora se pone en la mente de un anglohablante que aprenda español, y se pregunta si no le resultará extraño tener que asignar el género femenino al sustantivo *silla*, o el género masculino al nombre *espejo* (Lamas, 1996, p. 2). En inglés, por ejemplo, solo poseen marca de género algunos pronombres de tercera persona, como los pares *he/she* o *him/her*, así como algunos sustantivos animados que marcan léxicamente estas diferencias de género, como *king/queen* o *bull/cow* (Scotto y Pérez, 2020, p. 23; Orejudo, 2020, p. 157).

³ Se utilizan los términos *asignación* y *atribución* de género gramatical como sinónimos.

Estos aspectos no hacen más que dificultar el aprendizaje del género gramatical en español a aquellos estudiantes cuyos idiomas nativos carecen de esta marca lingüística. De hecho, se argumenta que el origen de estos problemas podría tener su explicación en la propia adquisición de este rasgo gramatical. Mientras que los hablantes nativos de español ya dominan el sistema de asignación y concordancia de género a la edad aproximada de cuatro años, muchos de los hablantes de español como lengua adicional poseen problemas de asignación y concordancia género gramatical incluso en niveles avanzados de competencia lingüística (Montrul et al., 2012, p. 88). A partir de los cinco años, los mecanismos de asignación y concordancia de género gramatical se atrofian o fosilizan, por lo que resulta muy complicado que un estudiante de español cuya lengua nativa carece de un sistema de género sea íntegramente competente en estos procesos después de la pubertad (Montrul et al., 2012, p. 89).

En el ámbito del español como segunda lengua, se han realizado estudios tanto a grupos de aprendices de diversa lengua materna como de una sola lengua nativa.⁴ Dentro de los estudios de hablantes de diversa lengua materna destaca el de Fernández López (1997), en el que se señalan algunas conclusiones interesantes en cuanto a los errores de género gramatical: las discordancias ocurren, principalmente, cuando el sustantivo y el elemento con el que se concuerda no se sitúan contiguamente; y, además, el elemento discordado suele aparecer generalmente en masculino, al tratarse del género no marcado en español (Pastor Cesteros, 2001, pp. 11-12). Por otra parte, los estudios realizados con aprendices de español que comparten una misma lengua nativa se han dirigido principalmente a anglohablantes, como el de Ruiz Martín (2005, p. 777), que señala los sustantivos masculinos acabados en *-ma* y los femeninos acabados en *-o*, *-ión* y *-e* como los más problemáticos en cuanto a la correcta asignación y concordancia de género gramatical.

Sin embargo, también cabe aludir a otra serie de estudios realizados con otro tipo de hablantes de español que apenas habían sido considerados hasta hace relativamente poco tiempo (Acosta Corte, 2013, p. 2). Se trata de los hablantes de español como lengua de herencia, para quienes la bibliografía sobre esta cuestión señala la definición general de Valdés (2001, p. 38) como la más aceptada, teniendo presente su contexto estadounidense: un hablante de herencia es una persona que “se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y en inglés” (traducción de Alonso-Marks, 2015, p. 527). Aunque hay hablantes de herencia que residen en países donde el inglés no es la lengua predominante, interesa especialmente en este trabajo el caso de los hablantes de español como lengua de herencia en Estados Unidos, para los que Alonso-Marks (2015, p. 534) expone una descripción bastante exhaustiva y realista:

⁴ Se utiliza el término *español como segunda lengua* para abarcar a aquellos estudiantes que poseen una lengua nativa distinta del español. Los términos *lengua materna* y *lengua nativa* se utilizan como sinónimos para hacer referencia a la primera lengua adquirida por los estudiantes.

Dentro del ámbito norteamericano, los hablantes de herencia se caracterizan como individuos que se han escolarizado en la lengua mayoritaria de su comunidad, el inglés en este caso. Han hablado español especialmente durante la primera infancia con la familia y el cambio del español al inglés ha ocurrido de forma rápida, típicamente antes de la adolescencia. Es notable que se inclinen por la lengua inglesa incluso cuando el intercambio se inicia en español. (Alonso-Marks, 2015, p. 534)

Muchos son los comentarios que podrían derivar de esta caracterización de los hablantes de español como lengua de herencia en Estados Unidos. No obstante, para esta investigación nos concierne particularmente la adquisición del español por parte de estos hablantes de herencia en este contexto geográfico. Dos son los procesos que la literatura, en general, explicita a este respecto: la *adquisición incompleta* y el *desgaste* o *atrición* (Martínez-Gibson, 2011, p. 181; Acosta Corte, 2013, p. 3; Gill, 2016, pp. 2-3). Por *adquisición incompleta* se entiende lo que pasa “cuando no se han adquirido determinados rasgos de la lengua materna debido al cambio repentino hacia el idioma mayoritario en la sociedad, produciéndose esto cuando el hablante tiene unos 4 o 5 años y comienza la educación formal” (Acosta Corte, 2013, p. 3); en lo concerniente al término *desgaste* o *atrición*, este hace referencia “al hecho de que lo que se adquirió en un momento determinado del desarrollo del lenguaje se puede perder o debilitar a lo largo de un tiempo al reducirse drásticamente el input” (Acosta Corte, 2013, p. 3).

Los factores de adquisición incompleta y desgaste o atrición poseen un claro impacto en los errores de género gramatical que existen también en las producciones de los hablantes de español como lengua de herencia. Sobre estos hablantes, varios estudios documentan, por ejemplo, más errores de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo que entre el determinante y el sustantivo (Martínez-Gibson, 2011, p. 191; Acosta Corte, 2013, p. 4; Gill, 2016, p. 3; entre otros). Se mostró, de hecho, que la adquisición de la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo se producía después que la que ocurre entre el determinante y el adjetivo, lo que podría explicar el motivo por el que los hablantes de herencia comenten más errores en estas secuencias (Martínez-Gibson, 2011, p. 191). Al igual que los hablantes de español como segunda lengua, los hablantes de herencia también muestran más errores de género gramatical en los sustantivos no canónicos, tendiendo a usar más el masculino que el femenino, por defecto (Acosta Corte, 2013, p. 4; Montrul, 2018, pp. 147-148). Sin embargo, los estudios que comparan las producciones de estos dos tipos de hablantes avalan que los de herencia cometen muchos menos errores que los aprendices de español como segunda lengua (Montrul et al., 2012, p. 105).

2.3. Género gramatical e identidad de género

Mucho menos numerosos son los estudios dedicados a analizar la forma en la que los aprendices de español se asignan a sí mismos el género gramatical dependiendo de su propia identidad de género. Únicamente se encuentran algunas conclusiones al respecto en la investigación llevada a cabo por Acosta Corte (2013), en la que el

autor analiza el habla de una informante de lengua de herencia: constata que esta tiene “una ligera tendencia a utilizar el artículo del género masculino, el género no marcado, incluso cuando se refiere a sí misma” (p. 14). Otras líneas al respecto se encuentran en [Scotto y Pérez \(2020\)](#), al argumentar que “los niños que hablan una lengua con *carga de género* adquieren una identidad de género más tempranamente en el desarrollo que los niños que hablan una lengua que utiliza pocos o ningún marcador de género” (p. 23). A continuación, se tratará brevemente acerca de la *identidad de género* y del conocido como *género no marcado*.

Por *identidad de género* se entiende “la autopercepción que cada persona tiene de sí misma” ([Scotto y Pérez, 2020](#), p. 7). Se trata, por tanto, de un concepto subjetivo que se deriva de la clásica distinción general que se hace entre los términos *sexo* y *género*. Mientras que la palabra *sexo* abarca “las diferencias biológicas entre los seres humanos”, por *género* se entiende “la dimensión social que acompaña usualmente a las distinciones biológicas” ([Scotto y Pérez, 2020](#), p. 7). Muchos autores afirman que en la actualidad no existen solo dos sexos, por lo que biológicamente no se puede afirmar que haya dos clases exhaustivas y excluyentes con las que categorizar a todas las personas; existen, por ejemplo, las personas intersex ([Scotto y Pérez, 2020](#), p. 7) y, como bien explica [Bengoechea \(2015\)](#), “inscribir el YO en la lengua implica, entre otros procesos, inscribir el género y el sexo, la propia corporalidad” (p. 4). Entonces, ¿cómo se actúa ante la imperiosa necesidad que existe en la sociedad por saber si se interactúa con un hombre, con una mujer, o con alguno de esos casos “ambiguos”? ([Hawkesworth, 1999](#), p. 36).

Todos estos conceptos son fenómenos extralingüísticos que no tienen una relación directa con el género gramatical, aunque sí indirecta ([Mendivil Giró, 2020](#), p. 43). Una de las más claras repercusiones al respecto es el actual debate que existe alrededor del lenguaje inclusivo y la supresión, por ejemplo, del masculino genérico. Como ya se ha apuntado con anterioridad, el masculino es el género no marcado en español, mientras que el femenino es el género marcado ([RAE y ASALE, 2009](#), p. 85). Pero ¿qué significa *no marcado*? Esta expresión “alude al miembro de una oposición binaria que puede abarcarla en su conjunto, lo que hace innecesario mencionar el término marcado” ([RAE y ASALE, 2009](#), p. 85). Así, en la designación de seres animados, la Academies exponen que los sustantivos de género masculino aluden no solo a los individuos de ese sexo, sino también a todos los individuos de esa especie, sin distinción de sexos ([RAE y ASALE, 2009](#), p. 85). Por ejemplo, en *Todos los empleados deben cumplir el horario*, la Academia interpretaría el sustantivo masculino plural de persona *empleados* de forma genérica para aludir a todos los individuos de la clase o el grupo que se menciona, sean varones o mujeres ([RAE y ASALE, 2009](#), p. 85; [Mendivil Giró, 2020](#), p. 37).

Sin embargo, como ya se ha mencionado, el sistema de género biológico no es binario ni, por tanto, reducible a varones y mujeres; y también se ha elucubrado sobre el carácter sexista del masculino genérico, pues deja sin representación a las mujeres en el habla ([Scotto y Pérez, 2020](#), p. 27). Por eso, desde las perspectivas

feministas se ha propuesto una posible alternativa a esta problemática: el femenino genérico. Este fenómeno consiste “en el empleo de las formas de femenino en los contextos en los que se suspende la distinción de sexos basada en el género” (San Julián Solana, 2017, p. 117). Así, es habitual que en las aulas formadas por un número mayor de alumnas que de alumnos el profesor se dirija a la clase en general haciendo uso del femenino genérico, enunciando secuencias como *Que cada una de vosotras escoja un tema*, sin excluir a ningún varón de este enunciado (San Julián Solana, 2017, p. 123). Así, muchas mujeres hacen uso del femenino genérico como forma de enunciar su YO en el habla de una manera reivindicativa y con el objetivo de proyectarse así ante el mundo (Bengoechea, 2015, p. 10). En este sentido, Bengoechea (2015) recoge enunciados reales proferidos por mujeres como el que se ilustra a continuación: “como a cualquier escritora, no me gusta escribir para solamente dos o tres chicas” (p. 11).

Otro asunto interesante a este respecto es el de las profesiones femeninas. Las Academias recogen lo siguiente: “la presencia de marcas de género en los nombres que designan profesiones o actividades desempeñadas por mujeres está sujeta a cierta variación, a veces solo desde tiempos relativamente recientes” (RAE y ASALE, 2009, p. 105). Así, se destaca, por ejemplo, el caso de *jueza*, cuyo sentido de ‘mujer que desempeña el cargo de juez’ se ha extendido en países como Chile, el área rioplatense o el Caribe continental, mientras que en otros como México, España o Perú su uso es minoritario (RAE y ASALE, 2009, p. 105). Otros sustantivos, en cambio, que también eran comunes en cuanto al género antiguamente, hacen actualmente el femenino en *-a*, como los pares *abogado/abogada*, *arquitecto/arquitecta* o *catedrático/catedrática* (RAE y ASALE, 2009, p. 106). Es sonado, por ejemplo, el caso de Emilia Pardo Bazán, que se negaba a ser denominada *catedrática*, autoidentificándose como *catedrático*; o el de Clara Campoamor, que firmaba como *abogado* (Bengoechea, 2015, p. 19). Esto era lo habitual durante la época de finales del siglo XXI y principios del XX: las mujeres españolas que se podrían considerar “más progresistas y feministas, optaban por auto-presentarse mediante títulos profesionales en masculino” (Bengoechea, 2015, pp. 18-19).

En cambio, desde los años setenta del siglo pasado, “parece existir una tendencia por la que las mujeres de conciencia más feminista y liberadas se autodenominan en femenino, mientras otras más conservadoras y pertenecientes a profesiones muy masculinizadas y con poder social, se autodenominan en masculino” (Bengoechea, 2015, p. 19). Así, por ejemplo, términos como *médico*, *abogado*, *notario* o *arquitecto* parecen haber solidificado el masculino para referirse a la profesión que ejerce tanto hombres como mujeres (Bengoechea, 2015, p. 20). Esto no es más que el reflejo de la siguiente reflexión: “la masculinidad y lo masculino evocan nociones de poder, legitimidad y privilegio, más aún en el campo de ciertas profesiones” (Bengoechea, 2015, p. 19). Por eso, la variación del género gramatical en las ocupaciones ejercidas por mujeres no depende solo de factores geográficos o puramente morfológicos, sino también sociales (RAE y ASALE, 2009, p. 105).

En relación a lo que se apuntaba en párrafos precedentes, el masculino genérico parece disgustar a ciertos sectores de la sociedad, pues invisibiliza o no abarca a todos los géneros o identidades de géneros que existen (Giammatteo, 2020, p. 179). Además del femenino genérico, ya descrito, se han propuesto otras alternativas que se comentarán someramente a continuación. En primer lugar, se documenta el desdoblamiento, que supone sustituir el masculino genérico que podemos encontrar en la secuencia *los amigos* por las secuencias *los amigos y las amigas*, *los/las amigos/amigas* o *los/as amigos/as* (Scotto y Pérez, 2020, p. 32). Otras formas más actuales son el uso de la @, la *x*, el asterisco * o la *e* como morfemas de género neutro, pues abarcan a un mayor número de colectivos como las personas intersex (Scotto y Pérez, 2020, p. 32).

3. Análisis del corpus

3.1. Aspectos metodológicos

A continuación, nos detendremos en el análisis del corpus, que se centrará en los errores de concordancia y atribución de género gramatical en los determinantes, sustantivos y adjetivos producidos por los estudiantes de español que conforman el conjunto de textos seleccionados para este estudio. Para la clasificación de estos errores se ha considerado el criterio establecido por el propio proyecto de corrección y anotación del COWS-L2H que, además, aparece también respaldado por otra bibliografía como la de Montrul et al. (2012, pp. 106-107). En este sentido, se anotará como error de *atribución* incorrecta de género gramatical si hay evidencia de, al menos, dos determinantes o adjetivos que concuerdan entre sí, pero no con el sustantivo, pues se infiere que el aprendiz piensa que el sustantivo es del género incorrecto. Los demás casos se anotarán como errores de *concordancia* de género. Así, secuencias como **la coche vieja* se analizarán como poseedoras de errores de atribución de género gramatical, mientras que **el coche vieja* o **la coche viejo* serían ejemplos de concordancia indebida de género (Montrul et al., 2012, pp. 106-107).

Con todo, se analiza un total de 100 textos en los que los estudiantes de español escriben sobre ellos mismos. Desde los cursos de español que estos estudiantes reciben en la Universidad de California Davis, se les sugiere que escriban textos de una extensión aproximada de entre 250 y 500 palabras sobre distintos temas, y el elegido para esta investigación es el titulado *Yourself* (Yamada et al., 2020, p. 25). Además, el corpus ofrece datos lingüísticos y extralingüísticos sobre los estudiantes que redactan estos textos, como su edad, su identidad de género, el curso en el que están inscritos o su lengua nativa y la lengua que utilizan en casa, entre otros, como parte de un cuestionario inicial que todos rellenan (Yamada et al., 2020, p. 27; Lozano y Fernández-Mira, 2022, pp. 190-191).

Los estudiantes que forman parte del corpus seleccionado para este trabajo rondan los 18 y 22 años, por lo que la edad tampoco se plantea como un dato relevante a la hora de determinar diferencias en cuanto a cómo utilizan el género gramatical los aprendices: todos son jóvenes adolescentes que asisten a clases de español en la Universidad de California Davis. Sin embargo, la identidad de género sí que se considera un dato interesante para la presente investigación: en el corpus encontramos tanto a hombres como a mujeres y una minoría de estudiantes que prefieren no explicitar su identidad de género. Estos datos se explicarán con más detalle en el apartado correspondiente.

El curso en el que están inscritos los aprendices también es relevante: se han elegido a estudiantes matriculados en Español 24 (SPA 24) como representantes de los aprendices de español como segunda lengua de nivel avanzado, y a los de Español 32 y 33 (SPA 32 y SPA 33) como los representantes de los hablantes de español como lengua de herencia. La comparación contrastiva de estos tres cursos que representan a dos tipos de hablantes distintos resulta pertinente, puesto que todos ellos se dedican a la mejora de la expresión escrita (Yamada et al., 2020, pp. 23-24; Lozano y Fernández-Mira, 2022, p. 204). Además, conviene añadir que todos los textos fueron escritos en el año 2020, y recogidos durante tres trimestres distintos: el de invierno (W20), el de primavera (S20) y el de otoño (F20).

3.2. Datos lingüísticos

Ahora sí, pasamos a analizar los datos lingüísticos, es decir, nos centraremos en destacar los hallazgos realizados teniendo en cuenta únicamente la cantidad de errores de concordancia y atribución de género gramatical que los estudiantes del corpus seleccionado cometen sobre las clases de palabras elegidas en este estudio: determinantes, sustantivos y adjetivos. Considerando que se han contabilizado un total de 245 errores en todas las producciones, comenzamos por comentar los más numerosos: los 68 errores de *concordancia* de género gramatical que afectan al determinante. Entre ellos, los más numerosos son aquellos que discuerdan con sustantivos inanimados de final no canónico, como los acabados en *-ión*, (1):

1. Luego tomé Literatura española AP y siguió *ese inspiración*⁵ de seguir el camino de leer libros en español y ahora me encanta aprender sobre la literatura española y sobre el lenguaje.

Después, les siguen aquellos errores de concordancia de género gramatical que afectan a los adjetivos: se contabilizan 56. En este caso, existe una igualdad de errores de adjetivos que discuerdan con sustantivos animados e inanimados: 28 casos cada uno. Pero, sin duda, los más numerosos son aquellos que desarrollan

⁵ En todos los ejemplos se destaca en *cursiva* el sintagma nominal que presenta un error de género gramatical y, dentro de este sintagma, se marca en **negrita** la categoría gramatical que presenta este error, o sobre la que se quiere comentar algo.

discordancia entre la identidad de género señalada por el estudiante que ha escrito el texto y el género gramatical que utiliza para describirse. Curiosamente, son todos estudiantes que se reconocen como mujeres y escriben enunciados como (2):

2. Es muy importante para me quede **activo** porque me pongo muy ansiosa si no.

Es muy común encontrar este tipo de casos en los que chicas alternan el masculino y el femenino en sus producciones, al usar adjetivos con los que se describen a ellas mismas. De hecho, los únicos 4 casos de sustantivos que presentan discordancia de género gramatical atienden también a la misma problemática: chicas que utilizan el masculino, en todos los casos, con sustantivos que designan cargos o actividades, como (3):

3. Recientemente, me enamoré con salud y nutrición y pienso que no puedo ser una abogada, me interese con ser *una entrenador* de salud.

En cuanto a los errores de *atribución* indebida de género gramatical, los más numerosos se vuelven a registrar con adjetivos que aparecen dos o más veces en un mismo texto sin concordar con el sujeto que lo ha escrito. Nuevamente, son sujetos que se identifican como mujeres y que utilizan reiteradas veces adjetivos en masculino para referirse a ellas mismas, como en (4):

4. Pero una día, no se cuando, pero me desperté y no me gustaba yo **mismo**. Digo que sí, a mi me gusta yo **mismo** pero no estoy en **enamorado**.

Y también son mayoritarios aquellos casos de atribución incorrecta de género gramatical sobre sustantivos tanto animados, (5), como inanimados, (6), que presentan determinantes y adjetivos que concuerdan entre sí, pero no con sus respectivos sustantivos:

5. Soy *un estudiante universitario* de primera generación.
6. *Todas las programas* son muy buenas, interesantes, y cómicas.

Tengamos en cuenta que en (5) es una chica la que se está describiendo como *un estudiante universitario*: es habitual que aparezca el sustantivo *estudiante*, que es común en cuanto al género y de final no canónico, con determinantes y adjetivos en masculino dentro de las producciones escritas por mujeres, pues estas tienden a usar el género no marcado en español: el masculino. Por su parte, el sustantivo *programa* de (6) también suele aparecer con determinantes y adjetivos femeninos, por eso se ha clasificado como un error de atribución de género sobre un sustantivo no canónico: la *-a* final de *programa* confunde a los estudiantes de español, que interpretan este sustantivo como femenino.

A continuación, se detalla el Gráfico 1 en el que se visualizan mejor los resultados obtenidos en base a las variables lingüísticas consideradas en esta investigación:

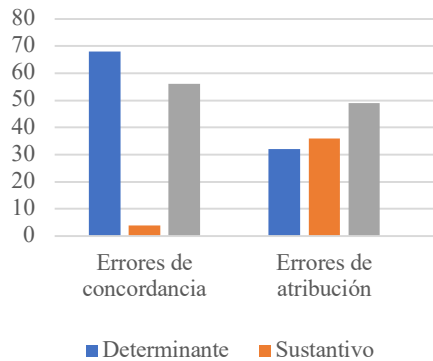


Gráfico 1. Tipología de errores según variables lingüísticas.

3.3. Datos de lengua nativa

Dejando a un lado los datos puramente lingüísticos, pasamos a comentar aquellos que proceden de la lengua nativa de los aprendientes que conforman el corpus y que, por consiguiente, podrían tener repercusiones en la interpretación de los datos obtenidos tras el recuento absoluto de los errores de género gramatical. Como ya se anunció, se han contabilizado un total de 245 errores de este tipo producidos por 100 estudiantes. De estos estudiantes, 51 pertenecen a cursos de español como segunda lengua (SPA 24), y 49 a cursos de español como lengua de herencia (SPA 32 y SPA 33). Los primeros han cometido un total de 182 errores, y los segundos un total de 63. Al hacer la media de estos errores, se comprueba que los aprendices de español como segunda lengua cometen, también de media, un número de errores superior a la media de errores totales, e incluso superior a la media de errores cometidos por los aprendices de español como lengua de herencia:

Tabla 1. Diferencias de errores de los aprendices de español como segunda lengua (L2) y los hablantes de español como lengua de herencia (LH).

	Errores	Estudiantes	Medias ⁶
L2	182	51	3,57
LH	63	49	1,29
Total	245	100	2,45

Otro dato interesante es el que surge cuando se analizan detalladamente el número de errores que se contabilizan en las producciones de los hablantes de español como lengua de herencia que conforman el corpus. Durante el análisis se podían

⁶ Las medias se obtienen dividiendo la cifra de la primera columna (en este caso, la de *errores*) entre la cifra de la segunda columna (en este caso, la de *estudiantes*).

observar muchas diferencias en el número de errores que cometían estos hablantes y, finalmente, se dio con el quid de la cuestión: estas discrepancias dependían, en gran medida, de la lengua nativa que estos hablantes manifestaban en sus datos sociolingüísticos. Así, se pudo comprobar que, de media, los hablantes de herencia que señalaban el español como su primera lengua cometían muchos menos errores en comparación con la media de errores totales de este grupo; mientras que los hablantes que señalaban el inglés o el inglés y el español como sus lenguas nativas cometían, también de media, un número de errores muy superior a la media total:

Tabla 2. Diferencias de errores entre los hablantes de herencia que señalan el español, el inglés o el inglés y el español como su primera lengua.

	Errores	Estudiantes	Medias
Español	18	32	0,56
Inglés	25	9	2,78
Inglés y español	19	7	2,71
Total	62	48	1,29

3.4. Datos de identidad de género

Todavía resultan más interesantes los datos que emergen del análisis detallado del número de errores que los aprendices del corpus cometen dependiendo de la identidad de género con la que se identifiquen en el cuestionario que rellenan con su información personal. Del total de 100 estudiantes que se analizan en el corpus, 80 se identifican como mujeres, 17 como hombres, y 3 no señalan ningún dato al respecto. De momento, estos 3 estudiantes de género desconocido se descartan, pues solo cometen 4 errores en total, apenas relevantes para este primer análisis. Tomamos, entonces, solo las producciones de hombres y mujeres, cuyas diferencias en el número de estudiantes se subsanan con la realización de medias estadísticas. Tras hacer la media de los errores totales y compararlos con los errores de estos dos grupos, se comprueba que las mujeres cometen un número de errores algo superior que la media de errores totales, mientras que la media de errores de los hombres es muy inferior a los dos datos anteriores:

Tabla 3. Diferencias de errores cometidos por hombres y mujeres.

	Errores	Estudiantes	Medias
Hombres	24	17	1,41
Mujeres	217	80	2,71
Total	241	97	2,49

Sin embargo, tras reflexionar acerca de los resultados generales que ofrecieron los datos de tipo lingüístico, se ha considerado rehacer las medias, eliminando aquellos errores de género gramatical cometidos a partir de sustantivos o sujetos animados

de autorrepresentación femenina, pues solo son cometidos por mujeres. Al eliminar estos casos, queda patente un dato muy interesante si se compara el número de errores que hombres y mujeres cometen sobre sustantivos inanimados. La media de errores de las mujeres ahora es algo inferior que la media total de errores cometidos sobre sustantivos inanimados, mientras que el de los hombres supera estas dos cifras:

Tabla 4. Diferencias de errores cometidos sobre sustantivos inanimados entre hombres y mujeres.

	Errores inanimados	Errores totales	Medias
Hombres	20	24	0,83
Mujeres	114	217	0,53
Errores	134	241 ⁷	0,56

Retomamos ahora las producciones de datos de los 3 estudiantes cuya identidad de género desconocíamos porque no apuntaban nada al respecto en sus datos personales. Estos casos suponen, a veces, un reto para correctores y anotadores de errores, pues solo nos podríamos fiar del género gramatical mayoritario que esos estudiantes utilizan en sus producciones para referirse a ellos mismos. De hecho, ese es el criterio por el que se ha optado para clasificar esos estudiantes. Todas parecen ser mujeres, pues en sus primeras oraciones ya utilizan sustantivos como *mujer*, (7), o *estudiante*, (8), concordados con determinantes femeninos; algo que, como se viene comprobando, es inusual incluso en los textos producidos por aquellas estudiantes que sí se identifican como mujeres. Además, una de ellas visualiza su futuro profesional como *abogada*, (9), algo que nos invita a reflexionar, en el siguiente párrafo, acerca del género gramatical que las mujeres utilizan al describir sus ocupaciones laborales:

7. Yo me puedo describir como **una mujer** alta, con ojos cafes, pelo brunet largo con un cuerpo corpulento.
8. Yo soy **una estudiante** en *UNIVERSITY* *UNIVERSITY* y estudio diseño.
9. Hola, tengo *AGE* años soy una estudiante universitaria y estoy estudiando para convertirme en **abogada** pero específicamente una fiscal penal.

Si tomamos el sustantivo *abogada*, encontramos que en los textos escritos por mujeres aparece hasta 13 veces en femenino cuando hablan de su futuro profesional, frente a 1 solo caso en masculino, (10). Algo parecido ocurre con el sustantivo *doctor*: 6 casos en femenino, frente a 1 solo caso en masculino, (11). De hecho, en este último ejemplo se detecta un claro caso que comentaba Bengoechea (2015, pp. 19-20): las mujeres siguen escribiendo en masculino las profesiones más masculinizadas (*doctor, panadero*) y en femenino las más feminizadas (*maestra*):

⁷ Del total de 245 errores se han descartado los 4 de aquellos estudiantes que no señalan su identidad de género en el cuestionario de datos personales.

10. Quiero ir a la facultad de derecho y luego convertirme en **abogado** penal.
11. Cuando era niña dice que quiero a hacer **un doctor, maestra, panadero**, pero nunca puedo eligo una cosa que quiero a hacer.

Por último, es preciso también reflexionar acerca de si aparece algún rastro de lenguaje inclusivo en el corpus analizado. Y bien, la verdad es que el uso del masculino genérico es, como su propio nombre indica, generalizado, sobre todo, cuando los estudiantes se refieren al público en general como se puede apreciar en la fórmula de saludo de (12), muy utilizada por los estudiantes para empezar sus escritos. Sin embargo, también se pueden identificar otras variantes, como 1 posible uso del femenino genérico en (13), o 2 casos de desdoblamiento en (14-15). Aunque no se registran casos de otras fórmulas más actuales de lenguaje inclusivo como la @, el asterisco * o la e, sí que se registran 2 textos de 2 estudiantes que utilizan la *x* como morfema de género inclusivo, (16-17). De hecho, la voz *latinx* de (17) parece que ya está instaurada en el habla de la comunidad latina de Estados Unidos como la palabra más adecuada e inclusiva para referirse a este grupo social (Cashman y Trujillo, 2018, p. 138):

12. Hola a **todos**.
13. Personalmente me encantan las *personas*, cada quien es única en su distinta manera y eso me llama la atención.
14. Sin embargo, personas le gusta cuando yo dicho que una persona no está vistiendo bien, o no es **guapo/a**, pero a veces yo pienso que como yo digo es un poco cruel.
15. En mis clases, cuando **el profesor o la profesora** dice que todas las personas van a describirellos mismos, yo lea las personas y piensa si ellos reirían o se comportarían muy serios.
16. Cuando paso tiempo con mis mejores **amigxs**, dejo todo del estrés atrás y río sobre cosas pequeñas como las caras extrañas de mis **amigxs**, cómo la gente camina, los detalles en el camino, etc.
17. Espero en mi futuro no solo ser alguien con quien mis alumnos o pacientes confían, pero también se inspiran, especialmente a jóvenes en el **latinx** comunidad que son primera generaciónestudiantes y quieren seguir su pasión en la universidad.

4. Conclusiones

El primer objetivo de este trabajo era conocer qué estructuras lingüísticas presentan un mayor número de errores con respecto a la atribución y concordancia indebida de género gramatical. Tras el análisis de los datos lingüísticos se ha comprobado que estos errores proceden, principalmente, de sustantivos inanimados de final no canónico, como bien indicaba la bibliografía al respecto.

En cuanto al segundo objetivo de este trabajo, el análisis de corpus ha corroborado lo que ya se había planteado en el estado de la cuestión: los hablantes de herencia cometen muchos menos errores de género gramatical que los estudiantes de español como segunda lengua, quizá debido a la adquisición temprana de este rasgo por parte de los primeros. Pero los datos del COWS-L2H nos han proporcionado otro dato interesante: existen también diferentes niveles dentro de los hablantes de lengua de herencia, que se ven reflejados en el número de errores que estos exhiben dependiendo de la lengua nativa que señalan. En este sentido, los datos sociolingüísticos que recoge el corpus reflejan que aquellos hablantes que marcan el español como su primera lengua cometen, de media, menos errores que aquellos que marcan el inglés. Así, los primeros suelen añadir, en estos datos, información como “I mostly speak Spanish at home”, frente a los segundos, que señalan que hablan inglés y que, además, “I did not write other”.

Finalmente, los datos de identidad de género han permitido formular otra hipótesis interesante de investigación futura que apenas recoge bibliografía: las mujeres parecen cometer, de media, numerosos errores de concordancia y atribución de género gramatical cuando se describen a sí mismas, frente a los hombres, que en el corpus analizado no cometen ningún error de este tipo. Este hecho puede deberse al carácter del masculino como género no marcado en español, con los consiguientes problemas que puede ocasionar a las mujeres cuando lo utilizan junto a determinantes, sustantivos y adjetivos para describirse a ellas mismas. Sin embargo, se ha comprobado también que, de media, los hombres cometen más errores de género gramatical que las mujeres con los sustantivos inanimados, lo cual no deja de ser relevante.

Además, se ha cotejado que las nuevas fórmulas de lenguaje inclusivo son más utilizadas por mujeres que por hombres. Por ejemplo, los únicos dos estudiantes que utilizaron el morfema neutro *x* y que se mencionaron en el apartado anterior eran mujeres hablantes de español como lengua de herencia. Quizá este colectivo esté más sensibilizado con las nuevas realidades lingüísticas y de identidades de género. A pesar de que la actual investigación es simplemente una pequeña aportación, se hace necesaria la ampliación de estudios que analicen los nuevos usos del lenguaje inclusivo y cómo las nuevas identidades de género están moldeando el empleo del género gramatical en español.

Financiación

Este trabajo cuenta con el respaldo económico de la ayuda FPU23/02226 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Además, se inscribe dentro del proyecto MultiLingualGender (MSCA Staff Exchanges, Horizonte Europa, acuerdo de subvención N.º 101182959).


Referencias bibliográficas

- Acosta Corte, Á. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13, 1-16.
- Alonso-Marks, E. (2015). Hablantes de herencia. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2, 527-535. <https://doi.org/10.4324/9781315713441-121>
- Bengoechea, M. (2015). Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical. *Bulletin of Hispanic Studies*, 92(1), 1-24. <https://doi.org/10.3828/bhs.2015.01>
- Cashman, H. y Trujillo, J.A. (2018). Queering Spanish as a heritage language. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 124-141). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139-9>
- Fábregas, A. (2022). Hacia una caracterización sintáctica del género del sustantivo en español. *Revista Española de Lingüística*, 52(1), 39-96. <https://doi.org/10.31810/rsel.52.1.2>
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Edelsa.
- Giammatteo, M. (2020). El género gramatical en español y la disputa por el género inclusivo. *Cuarenta Naipes*, 3, 177-198.
- Gill, A.M. (2016). El género gramatical en español entre los hablantes de herencia y los hablantes nativos. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.5206/entrehojas.v6i1.6169>
- González Calvo, J.M. (1979). El género, ¿una categoría morfológica? *Anuario de estudios filológicos*, 2, 51-73.
- Hawkesworth, M. (1999). Confundir el género. *Debate feminista*, 20, 3-48.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, 8, 1-8.
- Lozano, C. y Fernández-Mira, P. (2022). Designing, compiling and interrogating corpora in L2 Spanish acquisition research. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(2), 190-206. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2157086>
- Martínez-Gibson, E.A. (2011). A Comparative Study on Gender Agreement Errors in the Spoken Spanish of Heritage Speakers and Second Language Learners. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 15, 177-193. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31991>
- Mendivil Giró, J.L. (2020). El masculino inclusivo en español. *Revista Española de Lingüística*, 50(1), 35-64. <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.1.2>

- Montrul, S., De la Fuente, I., Davidson, J. y Foote, R. (2012). The role of experience in the acquisition and production of diminutives and gender in Spanish: Evidence from L2 learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 29(1), 87-118. <https://doi.org/10.1177/0267658312458268>
- Montrul, S. (2018). Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 145-163). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139-10>
- Orejudo, J.P. (2020). Concordancia variable en español de herencia: estudio del grupo nominal. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 34, 153-173. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.7>
- Pastor Cesteros, S. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 1, 5-60. <https://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.05>
- Picallo, M.C. (2015). Género y número. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 1, 630-639. <https://doi.org/10.4324/9781315713441-56>
- Real Academia Española (RAE). (2023). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario) <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Ruiz Martín, M.A. (2005). “¡Houston, tenemos *una problema!” Problemas con la concordancia de género en la clase de E/LE.M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (Coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 777-784). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- San Julián Solana, J. (2017). Consideraciones glotológicas en torno al femenino genérico. *Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 25, 117-132. <https://doi.org/10.4312/vh.25.1.117-132>
- Scotto, S.C. y Pérez, D.I. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis Filosófico*, 40(1), 5-39. <https://doi.org/10.36446/af.2020.318>
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. J. Peyton, D. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Center for Applied Linguistics and Delta System.
- Yamada, A., Davidson, S., Fernández-Mira, P., Carando, A., Sagae, K. y Sánchez-Gutiérrez, C. (2020). COWS-L2H: A corpus of Spanish learner writing. *Research in Corpus Linguistics*, 8(1), 17-32. <https://doi.org/10.32714/ricl.08.01.02>

Parte 4
Geografías,
multidisciplinarietà
y usos lingüísticos

Lenguaje inclusivo y disputa glotopolítica en *Vikinga Bonsái* y *Furor fulgor*, de Ana Ojeda

 Giorgia Esposito

giorgia.esposito@unito.it

Università degli Studi di Torino

 Sofía Ansaldo

sofia.ansaldo@uba.ar

Universidad de Buenos Aires

Resumen: En primer lugar, hacemos¹ una contextualización sociohistórica del debate sobre el uso del lenguaje inclusivo en Argentina y las prácticas de higiene verbal (Cameron, 1995) y regulación lingüística (Bourdieu, 1985; Martín Rojo, 1997) promovidas por diferentes actores glotopolíticos. Luego, analizamos las representaciones (socio)lingüísticas (Arnoux y Del Valle, 2010) de esta variedad (Raiter, 2020) que aparecen en dos obras de la escritora argentina Ana Ojeda: *Vikinga Bonsái* (2019), la primera novela en lengua española con el morfema inclusivo -e (Romero y Funes, 2018), y *Furor fulgor* (2022), escrita en femenino genérico. Consideramos que la coyuntura social argentina, que propició una difusión del lenguaje inclusivo mayor que en cualquier otro país hispanohablante (Sardi y Tosi, 2021), posibilitó las condiciones para la aparición de estas obras, donde la eclosión en la lengua es consecuencia de la construcción de mundos que desestabilizan el patriarcado capitalista y prescinden de forma casi inevitable del masculino (genérico).

Palabras clave: lenguaje inclusivo; representaciones sociolingüísticas; literatura; Ana Ojeda; Argentina.

¹ Por razones de reconocimiento académico, se señala que Ansaldo es autora de los apartados Resumen, §1, §2, y §4.1; Esposito es autora de los apartados §3, §4, §4.2 y §5.

1. Introducción y marco teórico

A capa y espada defendían
la inmutabilidad de la lengua
junto con la del *statu quo*.
(*Furor fulgor*, p. 13)

Las condiciones sociohistóricas de la última década en Argentina posibilitaron que el lenguaje inclusivo (LI) y el debate sobre su uso se extendieran más que en cualquier otro país de habla hispana (Ansaldo, 2024; Palma *et al.*, 2024, Sardi y Tosi, 2021; Stetie *et al.*, 2023). Más específicamente, la proliferación de publicaciones literarias y no literarias escritas en alguna de las formas más innovadoras del LI, como los neomorfemas *-x* y *-e* (Romero y Funes, 2018), se relaciona con la coyuntura social inaugurada en 2015 con la primera marcha de “Ni una menos” y el debate por la legalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en 2018 (Pérez y Moragas, 2020; Kalinowski, 2020; Glozman, 2021). Podemos adscribir a ese contexto la obra de la escritora Ana Ojeda, nacida en Buenos Aires en 1979, quien, a partir de su novela *Mosca blanca, mosca muerta* (Ojeda, 2017) muestra una búsqueda creciente por la experimentación con el lenguaje y la exploración de personajes femeninos. Esto es evidente en sus novelas más recientes, *Vikinga Bonsái* (Ojeda, 2019), *Seda metamorfa* (Ojeda, 2021) y *Furor fulgor* (Ojeda, 2022), que además cuestionan los roles y mandatos de género.

En nuestro trabajo, elegimos *Vikinga Bonsái* (VB) y *Furor fulgor* (FF) como corpus de análisis ya que ambas novelas nos brindan un acercamiento privilegiado para enfocar los usos y los debates contemporáneos en relación con el LI. En efecto, VB es la primera novela argentina escrita con el neomorfema *-e* en lugar del masculino genérico; asimismo, fue seleccionada en 2021 como parte de la colección Leer Abre Mundos del Ministerio Nacional de Educación para ser entregada a escuelas de todo el país. En FF, Ojeda redobla la apuesta comenzada en *Seda metamorfa*: no solo emplea el femenino como genérico² (Bengochea, 2015), sino que la ucronía comienza con una revolución desatada por la imposición de este uso por parte del gobierno de turno. Además, FF estaba impresa y por salir a la venta cuando el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución 2566/2022) buscó regular el uso del LI en todos los espacios de enseñanza. Esto nos permite ahondar en las prácticas de higiene verbal (Cameron, 1995) y regulación lingüística (Bourdieu, 1985; Martín Rojo, 1997) promovidas por diferentes actores glotopolíticos, como universidades y gobiernos. Desde esta coyuntura geolingüística particular, que contextualizamos brevemente en los apartados 2 y 3, nos proponemos indagar en

² Son antecedentes *La creación de Eva*, de Federico Jeanmarie, publicada en 2018 (Payva, 2020) y la sexta obra de *Heptalogía de Hieronymus Bosch*, de Rafael Spregelburd, escrita entre 2005 y 2006 (Sardi y Tosi, 2021).

las representaciones (socio)lingüísticas³ (Arnoux y Del Valle, 2010) del LI como variedad (Raiter, 2020) que aparecen en ambas novelas en relación con los mundos contruidos.

2. De las luchas feministas al lenguaje inclusivo en Argentina

Los primeros cuestionamientos a las formas sexistas en el uso del lenguaje en Argentina corresponden a los trabajos de Delia Suardíaz (2002 [1973]) en los setenta y, terminada la última dictadura cívico-militar, al artículo de Lea Fletcher (1988) sobre el sexismo en el primer número de *Feminaria*. En las últimas décadas, una de las primeras figuras públicas en promover el desdoblamiento masculino/femenino fue Cristina Fernández de Kirchner –primera presidenta electa de Argentina, por dos mandatos consecutivos (2007-2011 y 2011-2015), y exvicepresidenta (2019-2023)–, quien emplea la fórmula “todos y todas” en sus discursos y es también una de las mayores promotoras del uso del término *presidenta*, que sigue encontrando mucha resistencia (Mare, 2018; Menegotto, 2020). Actualmente, somos muchas les hablantes que dejamos de interpretar el masculino como “no marcado” en contextos en los que designaba a colectivos mixtos (Mare, 2018; Menegotto, 2020; Raiter, 2020; Ramírez Gelbes y Gelormini Lezama, 2021; Stetie *et al.*, 2023). Algunas empleamos una o más alternativas del denominado *lenguaje inclusivo*, entendido como usos lingüísticos que buscan visibilizar y nombrar la diversidad de géneros (Palma *et al.*, 2024). Entre ellas, encontramos el uso de sustantivos colectivos, epicenos o construcciones sin marca de género (*las personas*), el uso del femenino genérico (Bengoechea, 2015) y el empleo de morfemas inclusivos (Romero y Funes, 2018; Funes y Romero, 2022), que abarcan la acumulación de morfemas de género mediante la utilización de barras (*niños/as*), el uso de la *-@* (*niñ@s*), la *-x* (*niñxs*) y la *-e* (*niñes*).

La expansión del LI cobró relevancia a partir de los movimientos de “Ni una menos”, desde 2015, y los Proyectos de Ley de IVE en 2018 y 2020 (Sardi y Tosi, 2021). La consigna #NiUnaMenos, que posteriormente dio nombre al colectivo feminista –y evoca el poema “Ni una muerte más”, de Susana Chávez (Sardi y Tosi, 2021)–, nació en marzo de 2015 tras el femicidio de una adolescente embarazada por parte del novio. La movilización contra los femicidios y la violencia machista, convocada para el 3 de junio siguiente, fue masiva y se repite todos los años en la misma fecha, y el movimiento se replicó en varios países. Por su parte, el Proyecto de IVE se trató por primera vez en el Congreso de la Nación en 2018, la octava vez que se presentó. Ese año el proyecto se aprobó solo en una de las cámaras, pero su tratamiento legislativo y la amplia circulación del tema lograron que se visibilizaran problemáticas de género y sexualidad que exceden aquellas relacionadas estrictamente con el aborto (Dvoskin, 2021), como los modos en que nombramos. Ambos sucesos históricos

³ Es decir, “aquellas que, por un lado, se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer o de escribir, etc.) y que, por otro, implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados” (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 3).

contribuyeron a la difusión del LI pero principalmente a que se convirtiera en tema de debate de la agenda pública (social, mediática y política). Asimismo, potenciaron la demanda por la plena implementación de la Ley 26150 de 2006, conocida como “Ley de Educación Sexual Integral”⁴ y otorgaron a esta medida un lugar en la agenda social, política y educativa que no tenía hasta ese momento (Dvoskin, 2021). Esta ley fue parte integrante fundamental de una serie de medidas⁵ que ampliaron los derechos de las personas en materia de género y sexualidad, que reflejan el proceso de cambio social y cultural que, a su vez, se ha visto reforzado a partir de estas políticas públicas. Particularmente, la Ley 26743 de Identidad de Género contribuyó a la discusión acerca de la utilización de morfemas no binarios. La normativa es de 2012, año en que las activistas LGBTIQ+ Marlene Wayar y Lohana Berkins introdujeron públicamente la *-e* en el país⁶ (Bonnin y Zunino, 2024). Esta ley fue actualizada en 2021 mediante el Decreto N.º 476, que incorporó la nomenclatura “X” en el documento nacional de identidad y en el pasaporte como opción para las personas cuyas identidades no se ajusten al binomio masculino/femenino.

Cabe señalar que Kalinowski (2020), a partir de un estudio realizado en X–Twitter en ese entonces– en Argentina, atribuye a la coyuntura política nacional los aumentos y disminuciones del uso de las distintas formas de LI: se observa un pico en 2012, con la aprobación de la Ley de Identidad de Género, y en 2018, con el primer tratamiento en el Congreso del Proyecto de IVE. Si bien actualmente son escasos los estudios sistemáticos que aporten datos sobre variantes utilizadas y contextos de uso de las formas inclusivas (Stetie *et al.*, 2023), sobran ejemplos de LI en las redes, en los medios, en ciertos discursos políticos y en algunas obras literarias, como *VB* y *FF*. La irrupción del morfema *-e* en el espacio público visibiliza prácticas lingüísticas que antes estaban circunscritas a los ámbitos de la militancia por los derechos –y contra la violencia– de género. El debate sobre el LI traspasó ampliamente esos círculos militantes y la discusión alcanzó niveles metalingüísticos inimaginados años atrás por los propios lingüistas (Raiter, 2020; Sardi y Tosi, 2021), generando incluso un vigoroso rechazo entre algunos hablantes. En relación con las reacciones contrarias a su empleo, Pérez y Moragas (2020) sostienen que estas son una resistencia implícita al cambio en el orden sexogénico: “la mera posibilidad de la existencia de un género *-e* en la lengua desestabiliza y desnaturaliza el binarismo estructural de la

⁴ La ley establece la obligatoriedad de la educación sexual en todas las instituciones y niveles del país, y funciona como un marco propicio para incorporar la reflexión sobre el LI y sobre las múltiples proyecciones de nuestros usos lingüísticos (Zunino y Dvoskin, 2023).

⁵ Leyes de Protección Integral a las Mujeres (Ley 26485/2009), de “matrimonio igualitario” (Ley 26618/2010), de Identidad de Género (Ley 26743/2012); Ley Micaela para la capacitación en temática de género y violencia contra las mujeres (N.º 27499/2019); ley de acceso a la IVE (Ley 27610/2020); Ley Olimpia, que incorpora la violencia digital contra las mujeres (Ley 26485/23), entre otras.

⁶ Años después, en 2018, el debate público sobre el LI cobró particular relevancia en los medios luego de la televisación de una entrevista a Natalia Mira (2018), presidenta en 2018 del centro de estudiantes del colegio Carlos Pellegrini, en la que mencionaba a “les diputades” que tratarían la IVE y usaba con fluidez el morfema *-e*.

lengua y del discurso hegemónico sobre las identidades genéricas” (p. 90). Es decir, es precisamente la visibilización en el uso cotidiano de la desigualdad estructural –y el quedar en falta si se elige no hacerlo– lo que el discurso conservador no tolera y rechaza con violencia (Pérez y Moragas, 2020). Al respecto, cabe destacar que en diciembre de 2023 asumió la presidencia de Argentina Javier Milei, figura proveniente de la ultraderecha que se proclamó varias veces en contra del “adoctrinamiento” que para él suponen el empleo del LI en la escuela y la educación sexual integral. Su partido cobró fuerza especialmente entre los jóvenes a partir del aislamiento obligatorio impuesto a causa de la pandemia por COVID-19, lo cual también implicó una desmovilización por parte de las organizaciones sociales. En efecto, un estudio reciente en docentes (Bonnin y Zunino, 2024) señala que mientras que el uso de las formas no binarias es mayor entre las personas de 25 a 40 años, este cae abruptamente entre los menores de 25 años a la vez que aumenta el uso del masculino genérico. De todas maneras, se trata de un fenómeno muy reciente que se debe seguir estudiando.

3. Del uso a la regulación

Las primeras instituciones estatales en habilitar los usos voluntarios de algunas formas de LI fueron las universidades públicas. Una de las pioneras fue la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, que el 30 de octubre de 2017 aprobó la [Resolución 2086/2017](#), cuyo primer artículo dictamina:

Dado que la lengua es “sexista” en su morfología y el masculino presenta mayor “extensión” que el femenino, la conformación morfosintáctica conlleva presupuestos ideológicos. Y puesto que la lengua es instrumento de comunicación y visibilización de ideologías, y el dinamismo lingüístico es representativo de cambios sociales y culturales, la FaHCE reconoce que existen usos plurales y dinámicos del lenguaje y, particularmente, la legitimidad de las expresiones y manifestaciones que cuestionan los supuestos sexistas o discriminatorios implícitos en las convenciones o normativas actualmente vigentes. ([Resolución 2086/2017](#), FaHCE, UNLP)

Esta normativa, aun sin mencionar explícitamente el LI, reconoce la legitimidad de los “usos plurales y dinámicos del lenguaje” destinados a cuestionar “los supuestos sexistas y discriminatorios implícitos en las convenciones y normativas vigentes”. En los años siguientes, muchas universidades avalaron el uso del lenguaje inclusivo, en algunos casos, para las comunicaciones institucionales y, en la gran mayoría, para la producción de tesis, exámenes escritos u orales y diferentes tipos de discursos que se producen y circulan en esas esferas educativas⁷. Cada resolución aborda el fenómeno desde una perspectiva diferente, sin embargo, todas reconocen el sesgo

⁷ Para el año 2021, más de veinte instituciones universitarias (facultades o universidades) argentinas habían habilitado, de una u otra forma, el uso del lenguaje inclusivo de género (Macha *et al.*, 2021).

androcéntrico inscrito en el uso del masculino con valor genérico (Bengoechea, 2015). Así, con el foco puesto en evitar representaciones sesgadas por el “falocentrismo” (Gasparrí, 2020), muchas de ellas abogaron por estrategias de neutralización (*el estudiantado*) y desdoblamiento (*los y las estudiantes*); algunas habilitaron el libre uso sin especificar de qué formas; otras, por su parte, adoptaron una postura de respaldo y compromiso abierto con las luchas por los derechos sexogenéricos, como es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El 3 de diciembre de 2019, el Consejo Directivo de dicha institución publicó una resolución en la que reconocía:

Que el lenguaje inclusivo constituye una intervención política relevante sobre la lengua y que esa intervención es contemporánea de movilizaciones populares, de una multiplicidad heterogénea de militancias del movimiento de mujeres, y de reconocimiento y defensa de la diversidad sexual. Que las lenguas están en constante proceso de cambio, que las múltiples variedades de nuestra lengua también son producto de esos permanentes cambios, y que dichos cambios no se pueden controlar, impedir ni imponer a partir de marcos normativos y regulatorios, sino que son consecuencia del uso lingüístico de lxs hablantes. [...] Que la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires ha acompañado y acompaña estas luchas en sus múltiples manifestaciones. (Resolución s/n, FFyL, UBA)

Así, integrando el morfema no binario -x en la propia enunciación del texto (*lxs hablantes, graduadx*), dicha resolución afirma:

Reconocer la validez del lenguaje inclusivo en las producciones académicas, administrativas, técnicas y de cualquier otra índole que se generen en los claustros docentes, estudiantes, graduadx y Nodocentes de esta Facultad.

La habilitación, esto es, el permiso al uso, abrió oportunidades hasta entonces inéditas en los espacios institucionales. Así pues, se publicaron monografías, tesis de doctorado y artículos académicos redactados con morfemas no binarios. Además de las universidades nacionales, otros organismos de política pública produjeron resoluciones y guías vinculadas al LI a fin de orientar acerca de las nuevas variantes y sus diversos usos contextuales. A diferencia de las producidas en las décadas anteriores—sobre todo en España a partir de los años ochenta (Guerrero Salazar, 2020)—las guías publicadas en Argentina en los últimos años actualizaron los ejes de la reflexión y asumieron el giro *queer* del pensamiento feminista (Butler, 2007); por ello, incluyeron las políticas de reconocimiento identitario que visibilizan las identidades sexogenéricas que quedan por fuera del binarismo estructural de nuestros sistemas tanto socioculturales como lingüísticos. Por ejemplo, el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad publicó (*Re*)nombrar. *Guía para una comunicación con perspectiva de género* (2021). Esta guía reconoce que “para evitar la exclusión de mujeres e identidades LGBTIQ+ a través del lenguaje, nuestra lengua nos ofrece diferentes posibilidades gramaticales”, entre las que menciona los morfemas -x y -e; asimismo, recomienda usos flexibles y situados de los diversos recursos.

Ante la posibilidad de proliferación de discursos disidentes y contrahegemónicos, llega la regulación normativa con sus prácticas de higiene verbal (Cameron, 1995). En otras palabras: frente al derecho al uso, la prohibición. En efecto, como observa Martín Rojo (1997), para mantener y reforzar el orden social (*statu quo*) la producción discursiva tiene que ser regulada con el fin de neutralizar el poder desestabilizador y liberador de los discursos disidentes. Tal es así, que en 2021 se presentaron dos proyectos de ley ante la Cámara de Diputados (Santacruz Ascurra, 2023). El primero de ellos fue presentado por el diputado del PRO Jorge Enríquez y pretendía prohibir “el uso del lenguaje inclusivo, en cualquiera de sus formas” en los documentos y alocuciones oficiales, así como “en los establecimientos educativos de todos los niveles, sean de gestión pública o privada” (Paternesi y Ginni, 2021). El otro proyecto, que surgió como reacción al primero, fue presentado por la diputada del Frente de Todos Mónica Macha y contó con la asesoría de docentes de diversas universidades e investigadoras del CONICET de las áreas de lingüística, sociología y crítica literaria con perspectiva de género. Este se proponía “garantizar el ejercicio del derecho a la libertad de expresión en el empleo de la pluralidad de usos lingüísticos que abarca el lenguaje inclusivo de género, en todos los ámbitos en los que las personas desarrollan su vida social” (Macha *et al.*, 2021). A pesar de que ninguno de los dos proyectos se convirtió en ley, ambos dan cuenta del interés y los malestares que genera el (derecho al) uso de formas lingüísticas no binarias. Es que, retomando a Pérez y Moragas (2020), el afán purista e higienista del discurso conservador esconde una perturbación más profunda, la cual no tiene que ver con la gramática de la lengua sino con el orden social y los mundos posibles a los que ciertos usos lingüísticos apuntan⁸.

Por otra parte, la Resolución 2566/2022 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del 9 de junio de 2022 buscó regular el uso del LI en todos los espacios de enseñanza y exigió respetar las reglas del idioma español y sus normas gramaticales, lo cual en los medios trascendió como “prohibición” del LI. Un mes después, en la provincia de Jujuy, se presentó el proyecto de ley “Uso Correcto del Idioma Español en las Escuelas”, que establecía “el uso exclusivo del idioma español” (Ansaldo, 2024). Como advierte Bourdieu (1985), en el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial, el sistema escolar cumple una función determinante. Los espacios de enseñanza son, pues, lugares sensibles y estratégicos a fin de regular la circulación de discursos legitimados en el mercado lingüístico, ya que condensan la tensión que existe entre la transmisión de una lengua estandarizada, la que apenas prevé variaciones sociolingüísticas, y la demanda social en tanto apuesta a la multiplicidad, la variación y la hospitalidad:

⁸ Para profundizar en la diferencia entre regla gramatical y norma social, ver Zunino y Dvoskin (2023).

Cuando se discute sobre el lenguaje inclusivo, se revela la tensión entre la demanda social y la enseñanza y la transmisión de la lengua estándar: ¿cómo se habla en las instituciones, cómo se enseña en las escuelas, cómo se corrigen los libros? Es una discusión sobre la autoridad y, a la vez, sobre la capacidad de las instituciones de ser hospitalarias: la hospitalidad supone reconocimiento de la alteridad y escucha respecto de la demanda de ser nombrado. (López, 2021, p. 108)

Frente a la [Resolución 2566/2022](#), tomó partido la lingüística científica: distintas instituciones y agrupaciones de docentes e investigadores manifestaron su disconformidad. A pocos días de su publicación, se expresaron en contra, entre otros, la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL, 2022), la Junta Departamental de la carrera de Letras de la UBA (JDCL, 2022) y un grupo de lingüistas, investigadores del CONICET, que publicaron el texto *¿Qué dice la lingüística sobre el lenguaje inclusivo?* (Bonnin *et al.*, 2022), donde sostienen que es un fenómeno lingüístico a la vez que político.

Entre las últimas medidas, señalamos que en febrero de 2024 el Ministerio de Defensa de la Nación prohibió la utilización del LI en el ámbito del ministerio, sus organismos descentralizados y las Fuerzas Armadas (Resolución 160/2024). Al día siguiente, el vocero presidencial anunció la prohibición del LI y “todo lo referente a la perspectiva de género en toda la administración pública nacional” (Adorni, 2024).

Consideramos que los intentos de regulación del LI y los debates que surgieron a raíz de la expansión de su uso, en un contexto de efervescencia social del movimiento feminista, contribuyeron a generar condiciones sociales propicias para la aparición de obras como *VB* y *FF*, que analizamos en los próximos apartados.

4. Las obras de Ana Ojeda

Como mencionamos, *VB* de 2019⁹ es la primera novela en español escrita con el morfema inclusivo *-e*. Si bien esto de por sí constituye una exploración estética (Sardi y Tosi, 2021) innovadora, no es el único corrimiento novedoso de las normas lingüísticas y literarias por parte de la autora. Tanto en *VB* como en *FF* se aprecia una prosa poética y plurilingüe, caracterizada por una gran experimentación con la materialidad y la musicalidad del lenguaje. Sin estar destacadas en cursiva, aparecen palabras en lunfardo, inglés, francés, latín y especialmente en italiano y en dialecto calabrés, además del constante empleo de *hashtags*, neologismos y juegos con marcadores del discurso o locuciones:

1. Casi no entran en la cocina #pariòlaabuela. (*VB*, p. 63)

⁹ Ese mismo año, en el marco de la octava Feria de Editores, Ana Ojeda junto con Cecilia Fanti organizaron el primer debate público sobre LI. Se llamó *La lengua en disputa* y participaron Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski (2019).

2. Al volver al depto un bodrio que te la voglio dire, desfalcado todo roto. (*VB*, p. 80)
3. Al cabo del fin (*FF*, p. 30); al fin y al clavo (*FF*, p. 54); al fin y al pavo (*FF*, p. 69); muy de cuando en vez. (*FF*, p. 91)
4. Motochorro sin decir pío atrapado entre pesada mole y piso. Ahí lo pesca la voluntad popular y le da. (*FF*, p. 43)

La eclosión en la lengua acompaña las crisis que atraviesan las “personajas” –término acuñado por Ojeda en entrevistas– de las novelas, que consciente o inconscientemente cuestionan los roles y mandatos de género del *statu quo*. Se plasma un mundo conformado sobre todo por mujeres y niñeces, donde se vuelve central el cuidado mutuo y los hombres quedan relegados a un lugar marginal; un mundo que prescinde de forma casi inevitable del masculino (genérico).

4.1. *Vikinga Bonsái: -e de mujeres y chiques*

El género se problematiza desde el comienzo de la obra, con una reescritura en clave feminizada y voseante de la “Advertencia” del canónico *Facundo. Civilización o Barbarie*, de Domingo Faustino Sarmiento (1845): “Sombra terrible de *Fecunda*, voy a evocarte” (*VB*, s/p); “en *Fecunda* we trust” (*VB*, p. 60). Así, se pone el foco en la maternidad (temática problematizada en *VB*) y se les da visibilidad y protagonismo a “la mujer de las ciudades y la china de los llanos” (en lugar de “el hombre” y “el gaucho” respectivamente). Ojeda ironiza sobre el canon literario argentino y lo cuestiona, en línea con *Las aventuras de la China Iron*, novela de Gabriela Cabezón Cámara (2017): una reinterpretación de la gran epopeya nacional, el *Martín Fierro*, de José Hernández (1872 y 1879). Según Amado y Ramella (2020), este inicio “acompaña la fundación a tropezones de esta comunidad de mujeres”, compuesta por las cuatro amigas de Vikinga Bonsái o Bombay que deben cuidar de su hijo, Pequeña Montaña, luego de que ella sufra una tragedia en su casa tras invitarlas a cenar. Como no tienen forma de contactar a Maridito –esposo de viaje por la selva paraguaya e incomunicado–, “las alegres comadres” (*VB*, p. 85) deciden abandonar su hogar e instalarse con Pequeña Montaña y sus hijes –de las que les tienen– en el departamento de Vikinga Bonsái o Bombay. La novela narra la convivencia en sororidad que nace a la espera de Maridito. El nombre del grupo de WhatsApp de las amigas, “Apocalipsicadas” da cuenta de la suspensión momentánea de sus vidas tal como las conocían.

Los siete capítulos que conforman la novela se corresponden con los siete días en que se desarrolla la historia y se titulan con los nombres de la semana en calabrés: “Crai: mañana, y siempre (el futuro)”, “Pescrai: mañana siguiente”, “Pescrille: el día tras ese”, “Pescrufflo: un día después”, “Marufflo: tras ese después”, “Marufflone: el anteúltimo es”, “Marufficchio: el séptimo día”. Recién al final de la novela se explicita la relación con la obra mediante una traducción de la propia Ojeda de un fragmento de *Cristo si è fermato a Eboli*, de Carlo Levi (1945). En las obras de ambas

autores cobran protagonismo colectivos históricamente marginados (el campesinado en la Italia fascista y la mujer en la sociedad patriarcal, respectivamente) y la atemporalidad propia de los días repetitivos (Payva, 2020).

Para nombrar ese mundo habitado por mujeres e hijes, donde los hombres no están corporizados, aparece el morfema inclusivo *-e*. Este se usa en toda la novela como sustituto del masculino genérico, aplicado a todo el sintagma sobre artículos, sustantivos, adjetivos, pronombres y determinativos:

5. ¿Por qué nos viene a llorar a nosotres, no ve que estamos ocupades?. (*VB*, p. 45)
6. Para que estén todes les chiques juntas. (*VB*, p. 82)
7. La caterva mira película en la tele, les menores bañades peinades perfumades y, lo más importante, inmóviles silencioses. (*VB*, p. 82)

La desinencia *-e* como morfema inclusivo puede entenderse dada la existencia de sustantivos (*detective*), adjetivos (*libre*) y pronombres (*le/les*) invariables en género (Ramírez Gelbes y Gelormini-Lezama, 2021). Ejemplos como el siguiente dan cuenta de esa continuidad:

8. Pésimamente interpretado por madres/padres/tutores o encargades (*VB*, p. 105).

En relación con los pronombres *le* y *les*, se debe tener en cuenta que, en la variedad rioplatense, a la inversa que en el resto de América, se observa un aumento de la selección del dativo sobre el acusativo (Martínez, 2020); es esperable, entonces, que en estos ejemplos los pronombres sean percibidos como inclusivos por los lectores y no como casos de leísmo:

9. Podemos comprar para hacer una chocotorta y les mantenemos entretenides un rato. (*VB*, p. 61)
10. Una Red para gobernarles a todes.
Una Red para encontrarles,
una Red para atraerles a todes
y atarles en las tinieblas.
Gandalf el Technicolor®. (*VB*, s/p)¹⁰

Como genérico, el morfema inclusivo *-e* designa en *VB* conjuntos integrados por más de un género, como en “les científiques” (s/p), “autoconvocades” (s/p), “les dueñes” (p. 48), “les paramédiques” (p. 53) y:

11. Ambes se sienten víctimas, ofendides por el accionar nefando de quien tienen en frente #pute. (*VB*, p. 115)

¹⁰ En este ejemplo, además, vuelve a aparecer otra reescritura de una obra canónica escrita por un hombre, *El señor de los anillos*, de Tolkien (1954) en relación con las redes sociales, también tematizadas en *VB*.

Cabe señalar que en el caso de dos profesiones concretas aparece el masculino “genérico”: “los porteros” (p. 34) y “los bomberos” (p. 104). Consideramos que esto puede deberse a que se trata de palabras estereotípicamente masculinas (Zunino y Stetie, 2022)¹¹; de hecho, la narradora de la novela ironiza al respecto:

12. Boedo se despereza a manguerazos, si hay un gremio al que le importa un pito el blablá de los recursos naturales no renovables es el de los porteros. ¿Tendrá relación con su composición casi cien por cien masculona?. (VB, p. 34)

La indiferencia ante el desperdicio de los recursos naturales queda asociada al estereotipo de portero, pero también al de varón entre displicente e inoperante y al masculino genérico que lo refiere:

13. Quién sos para no brillar.
Brillá, pelotudo. (VB, s/p)

14. Se habla mucho en el pasillo luz artificial aire envasado donde genios arquitectónicos instalaron su escritorio. (VB, p. 116)

No obstante, en líneas generales, el masculino se usa para referirse a personajes masculinos, individualmente o en grupo. Incluso se emplea el sustantivo “neno” en lugar de “nene” para hacer más evidente la marca de género. Por su parte, el femenino se emplea para referirse a las personajes, también en palabras donde, quizás en una primera impresión, no sería esperable:

15. Rechaza Gregoria Portento la blanda flojera a la que se abandonan las cuerpos en la zona de los sillones. (VB, p. 65)
16. Contrición en la cara, apuro en el resto del cuerpo, docenta y jerarca la despachan. (VB, p. 116)

Al respecto, Glzman (2021) sostiene que la intervención de la morfología del género en palabras con referente no humano, como “cuerpas”, “grupas” y “colectivas”, es un gesto glotopolítico que apunta a la expresión de un horizonte transformador.

El morfema *-e* es mayoritariamente empleado por parte de la narradora y algunos personajes –la distinción de voces no es clara dado el juego de la novela– para referirse a la comunidad compuesta por las mujeres adultas y les niños (tres niños y una niña). Se trata de un universal no androcéntrico pero tampoco ginocéntrico: en “la pequeña sociedad de socorros mutuos” (p. 108) les chiques, les menores, también son protagonistas. El LI no es solo una elección estilística, sino también una consecuencia de la necesidad de nombrar un mundo no habitado por hombres. Frente a mujeres con nombres extraordinarios, el marido de Dragona Fulgor se llama Amor y el de Vikinga Bonsái o Bombay es Maridito, sustantivo común con

¹¹ Estas autoras estudiaron que la mayoría de las personas pensamos en varones cuando escuchamos la palabra “camioneros”, mientras que ante “camioneres” es más probable que imaginemos un grupo de personas de distinto género.

diminutivo peyorativo. Sin embargo, la nueva comunidad se construye desde un lugar incómodo y dista de ser una “utopía sorora” (Amado y Ramella, 2020). A pesar de que los hombres no están corporizados, están siempre presentes, aludidos mediante ausencias, llamados y mensajes de reclamo, moretones en el cuerpo. El mayor cuestionamiento a los estereotipos de género se da por parte de le hermane “feminazi” de la vecina de Vikinga Bonsái o Bombay. Las personajes le contratan como niñere y le saludan como “dioso-sa-se” cuando le ven por primera vez. Solo en torno a elle aparecen las únicas reflexiones metalingüísticas sobre el LI de toda la novela:

17. –Ante todo, cómo deberíamos interpelarte, ¿en femenino, masculino o inclusivo?– A la feminazi le da igual.
–Pero ¿por qué Pia dice “mi hermana”?
–Porque es estúpida.
–¿Pero por qué te dice “feminazi”? Y además, ¿por qué “la”?
–Está bien, es descriptivo. Ponele. (VB, p. 94)

En este caso, el morfema inclusivo ya no tiene valor genérico, sino que se refiere a une individue no binarie. Mientras que la narradora afirma que “le da igual” cómo interpelarlo –a diferencia de la curiosidad que produce ante el resto–, elle considera “estúpida” a Pia por nombrarlo como su “hermana”, en femenino.

4.2. *Furor fulgor: la batalla glotopolítica y el femenino no marcado*

Mientras que en VB la apuesta se corresponde con el uso de la *-e* en el mundo de Apocalipsicadas temporarias, en FF la batalla se extrema, el apocalipsis llega y se despliega en femenino universal. Se trata de una novela ucrónica que ya en el “prólogo” (con *-e* en lugar de *-o*) relata el desarrollo de la revolución feminista en Argentina: en el año 2018, el Gobierno Argentino de Tipo Ornamental (GATO¹²) accede a los reclamos de “las femininjas” (FF, p. 12) y entrega la lengua para intentar retener el conflicto social. Así, mediante la promulgación de un decreto de necesidad y urgencia, el DNU 174/2018:

18. El Gobierno Argentino de Tipo Ornamental (o GATO) estableció por decreto en un rato la necesidad y urgencia de un único uso genérico para referir lingüísticamente la multivariedad de lo real que, por reparación histórica, fue el femenino. A partir de entonces, frente a un grupo mixto, de “los chicos” o “les chiques” se pasó sin atenuantes o tutías a “las chicas”. (FF, p. 12)

Podríamos decir que FF es una epopeya contemporánea en continuidad con la novela pionera de Monique Wittig, *Les Guerrillères* (1969), donde la guerra entre los sexos ha llegado a sus últimas consecuencias también en el plano del lenguaje. Como observa

¹² Esta es una alusión al apodo “Gato” que se le daba despectivamente al expresidente argentino Mauricio Macri (2015-2019); en varios fragmentos de la novela hay referencias satíricas a su gobierno.

Cano (2015), para Wittig el concepto del género es postulado como el instrumento que construye y legitima el contrato social heterosexual. Algo similar ocurre en *FF*, donde la “desbocada polisemia” (*FF*, p. 11) que impera desde que “el rioplatense se defendi[era] independizándose del referente” hace que “el contrato social” tambalee y, de ahí, “el mundo” se convierte en “extraño en brazos de lengua psicótica” (*FF*, p. 12). La sanción del DNU, denominado “El idioma de las argentinas” –como un guiño a Jorge Luis Borges (1928), Roberto Arlt (1998 [1930]) y quizás a Baigorria (2012)–, alarma a la Real Academia Española (ficcional), en particular:

19. A su vocera, la escritora Artura Páraz Ravarta, escritora multipremiada, por todo el orbe adorada, que amenazó portazo si esta “demencia” –como la llamó– continuaba. Se autoconsideró “la única, vieja leona” con estatura para detener el irremediable acontecer de este derrumbe, de lengua y costumbres. (*FF*, pp. 12, 13)

Como reacción, algunas académicas junto con las antiderechos (“las partidarias del aborto clandestino”) y las feministas disidentes (“las troskas”) se reapropian del masculino genérico y, por tanto, son perseguidas. Una comisión asesora permanente se dedica a perseguir “a docentes y rebeldes sucursales escolares con oralidades resistentes al cambio obligado por decreto” (*FF*, p. 15). Las “sirvientitas del Orden” del “Partido del Cambio” (p. 16) se encargan de castigar y exiliar todo uso anómalo, ya sea del masculino o de la -e, por ejemplo, cuando Tootoo Baobab, la protagonista, es sorprendida exclamando “¡hijos de la mierda!” (*FF*, p. 58) en contra de las sirvientitas:

20. Una vez hecha papilla knock out la detienen, por obstrucción y por hablar en masculino, invisibilizando horriblemente a las mujeres que forman parte del grupo de sirvientitas. (*FF*, p. 58)

Por una parte, *FF* es espejo deformante de las disputas glotopolíticas del presente; por otra parte, dibuja un mundo ucrónico donde la muerte de la tecnología, consecuencia de la acción de un “ignoto grupo femihacker” (*FF*, p. 16), arrastra consigo el fin del patriarcado y el capitalismo. La lengua, en tanto tecnología de gobierno del género (Butler, 2007), estalla junto con todo lo demás. Ese “ataque devastador al centro emocional del sistema capitalista” (*FF*, p. 39) inaugura un nuevo “Año 0” de la civilización. Lejos de ser un mundo utópico –“inesperadas carradas de tiempo ocioso en manos de subjetividades de sólito cautivas, impreparadas para la libertad” (*FF*, p. 40)– se trata sobre todo de un apocalipsis acompañado, quizá inevitablemente, por conflictos y revoluciones radicales en los modos de vivir:

21. Nuevos vínculos constituyeron nuevas grupas de pertenencia, igual de ortopédicas e inelectivas que las anteriores, lo que desarticuló las diferencias entre dueñas y locatarias, en una igualación muy total y muy resistida por las primeras. (*FF*, p. 101)

Las “nuevas grupas de pertenencia” remiten a una sociedad en la que circunstancias materiales inéditas desencadenan nuevos modos en los vínculos sociales, los que traen consigo nuevas formas de decir. En *FF* el lenguaje opera como síntoma y detonante: “el lenguaje inclusivo” es el “inicio de una crisis terminal de la lengua en tanto código común a la cuerpa social” (*FF*, p. 11). La crisis, antes que de la lengua, es de la cuerpa social; la lengua manifiesta y exacerba las tensiones existentes.

La propuesta de feminizarlo todo ([Baigorría, 2012](#)) produce identidades resistentes y cuerpos hablantes que se sitúan, no por fuera del binomio masculino/femenino sino por fuera del lugar hegemónico de la enunciación ([Bengoechea, 2015](#)). Al producir un desplazamiento de ese lugar de la enunciación hegemónica, el empleo del femenino universal genera un efecto de incomodidad en la lectura. Aun cuando sabemos que en *FF* sí hay varones, parece un mundo sin hombres:

22. Ahora tengo amigas de mi cuadra nomás, a lo sumo del barrio. Como se cagó todo el tema de los celulares, literalmente perdí contacto con las que viven más lejos. (*FF*, p. 79)
23. Algunas vecinas usan la basura para hacer compost que cambian por comida o artículos de limpieza o lo ponen en sus propias huertas terraceras [...] Nosotras también tenemos una comunitaria, del edificio. En una noche la armamos, papá no sé cómo consiguió un camión. (*FF*, p. 85)

A veces nos olvidamos de la presencia de los hombres o bien dudamos acerca de si están incluidos entre “algunas vecinas”, “amigas” y “nosotras”. Así, el recurso a la feminización total nos hace experimentar la perturbación del discurso cada vez que se intenta designar verbalmente a un colectivo con el genérico femenino ([Baigorría, 2012](#)). En particular, algunas combinaciones sintácticas acentúan el efecto de extrañamiento y vacilación. Expresiones como:

24. Uno de las cuales. (*FF*, p. 30)
25. El último de las senegalesas. (*FF*, p. 28)
26. Varias de ellas, aliados, compañeros de lucha. (*FF*, p. 126)

muestran la excepcionalidad de expresar lo particular masculino desde un universal femenino. Esta dificultad, antes que sintáctica, pareciera ser cognitiva. Dado que lo masculino se ha apropiado de lo universal ([Bengoechea, 2015](#)), nos resulta costoso no solo enunciar(nos) desde el femenino genérico sino incluso concebirlo como tal.

5. Consideraciones finales

En las novelas analizadas, por distintas circunstancias, el orden patriarcal tambalea y, con este, el androcentrismo inscrito en las formas lingüísticas. En *VB*, el morfema *-e* se vuelve necesario ante la incapacidad del masculino genérico de dar cuenta de una comunidad conformada por mujeres y niños. En *FF*, las prácticas de higiene verbal

(Cameron, 1995) impuestas por el Gobierno mediante la obligatoriedad del femenino genérico intentan poner un freno a las formas de decir –y, por ende, de pensar y actuar– de la revolución feminista. El estallido del lenguaje literario y cotidiano aparece ante la búsqueda de narrar la ruptura del orden social: en ambas historias, nuevos modos de vivir traen aparejadas nuevas formas de decir. En este sentido, nos parece relevante destacar que *VB* y *FF* forman parte de las obras escritas en LI publicadas en la coyuntura política y social que tuvo lugar en Argentina en la última década, a partir del movimiento “Ni una menos” y los debates por la legalización del aborto en 2018 y 2020 (Sardi y Tosi, 2021). Asimismo, consideramos que es preciso reflexionar sobre por qué es necesaria “una excusa argumental [el estallido del *statu quo*] que habilite el uso del femenino no marcado [o del morfema *-e*]” (Ojeda, 2022). ¿Por qué, aun en un contexto ficcional, donde lo imposible debería ser posible, deben suceder hechos extraordinarios que habiliten el empleo verosímil de formas lingüísticas por fuera de la norma? Gasparri (2021) señala que la exploración de las posibilidades del lenguaje en autoras como Monique Wittig –y, añadimos, Ana Ojeda– nunca es solo estética. Dicho de otro modo, el LI en sus múltiples manifestaciones emana de un nuevo orden social postpatriarcal; de ahí, también, el fracaso de cualquier intento de regulación normativa que se superponga a las libres elecciones de los hablantes. Asimismo, la ridiculización de las prácticas de higiene verbal institucional en *FF* revela el hiato que existe entre la realidad y las mistificaciones del discurso conservador (Pérez y Moragas, 2020), el cual confunde habilitación con imposición y reacciona con intentos de prohibición.

El lenguaje juega un papel central en la (re)producción y naturalización de las desigualdades, a la vez que puede acompañar los cambios sociales y contribuir a la transformación de subjetividades e identidades colectivas. Sin embargo, no hay revolución posible bajo coerción, ya sea en una dirección (imponer) u otra (prohibir). Ambas novelas de Ana Ojeda apuntan a que el LI no es, ni sería deseable que fuese, una nueva normativa impuesta desde alguna institución gubernamental o académica, sino que es consecuencia de la despatriarcalización de nuestros modos de pensar y de vivir. Consideramos que la proliferación de textos orales y escritos –cotidianos, literarios, mediáticos, académicos, políticos– en LI habilitan y propician el debate social y la reflexión metalingüística sobre las implicancias de lo que decimos y cómo representamos el mundo, lo cual nos parece especialmente importante ante la nueva coyuntura global de avasallamiento de los derechos adquiridos.

Referencias bibliográficas

- Adorni, M. [La Voz] (2024, 27 de febrero). “Prohibición del lenguaje inclusivo y recorte de fondos discrecionales” [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vcPkhwxziAQyab_channel=LaVoz

- Amado, A. y Ramella, J.M. (2020). “¿Qué han hecho de nosotras? Comunidad de mujeres: prueba piloto, en *Vikinga Bonsái* de Ana Ojeda”. Actas de las I Jornadas Nacionales Espacios, afectos y nuevas formas de lo cotidiano. Debates teóricos y representaciones literarias. FFyL, UBA, diciembre de 2020. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/EAF/JNEAC/paper/view/5494>
- Ansaldó, S. (2024). “Español para todes: el lenguaje inclusivo en clases de ELSE. El caso de Argentina”. Actas del VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León. Universidad de Salamanca, junio de 2023.
- Arlt, R. (1998) [1930]. “El idioma de los argentinos”. *Aguafuertes* (pp. 161-162). Losada.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- Baigorria, O. (2012, 3 de julio). “El idioma de las argentinas”. *Paseo esquivo*. <https://osvaldobaigorria.com/2012/07/03/el-idioma-de-las-argentinas/>
- Borges, J.L. (1928). *El idioma de los argentinos*. Manuel Gleizer Editor.
- Bengoechea, M. (2015). “Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical”. *Bulletin of Hispanic Studies*, 92(1), 1-24.
- Bonnin, J.E., Dvoskin, G., Lauria, D., López García, M., Salerno, P., Tosi, C. y Zunino, G.M. (2022, 14 de junio). “¿Qué dice la lingüística sobre el lenguaje inclusivo?”. *Filo: noticias*. <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/%C2%BFqu%C3%A9-dice-la-ling%C3%BC%C3%ADstica-sobre-el-lenguaje-inclusivo>
- Bonnin, J.E. y Zunino, G.M. (2024). “Using Inclusive Language at School. Reported and Perceived Use among Teachers in Buenos Aires”. Silva, G.V. y Soares, C. (eds.), *Inclusiveness Beyond the (Non)binary in Romance Languages. Research and Classroom Implementation* (pp. 9-32). Routledge.
- Bourdieu, P. (1985) [1977]. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Butler, J. (2007) [1990]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabezón Cámara, G. (2017). *Las aventuras de la China Iron*. Random House.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Routledge.
- Cano, V. (2015). *Ética tortillera: ensayos en torno al éthos y la lengua de las amantes*. Madreselva.
- Dvoskin, G. (2021). “Between the Urgent and the Emerging: Representations on Sex Education in the Debate for Abortion Legalization in Argentina”. *Frontiers in Sociology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.635137>
- Fletcher, L. (1998). “El sexismo lingüístico y su uso acerca de la mujer”. *Feminaria*, 1(1), 29-33.

- Funes, M.S. y Romero, M.C. (2022). “Resistencias al lenguaje inclusivo: entre la variación y la normativa”. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 71-94. <https://doi.org/10.30972/clt.0196210>
- Gasparri, J. (2020). “Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas”. Kalinowski, S. *et al.* (eds.), *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 31-67). UNR Editora.
- Gasparri, J. (2021). “La lengua ano-mala: algunas anotaciones y una posibilidad”. En De Mauro, S. (comp.), *Antología degenerada. Una cartografía del lenguaje inclusivo* (pp. 215-234). Biblioteca Nacional.
- Glozman, M.R. (2021). “Cinco palabras en un caleidoscopio”. En De Mauro, S. (comp.), *Antología degenerada. Una cartografía del lenguaje inclusivo* (pp. 73-98). Biblioteca Nacional.
- Guerrero Salazar, S. (2020). “El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española”. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>
- Hernández, J. (1872). *El gaucho Martín Fierro*. Imprenta de la Pampa.
- Hernández, J. (1879). *La vuelta de Martín Fierro*. Librería del Plata.
- JDCL (2022, 10 de junio). “Sobre la Resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires”. *Filo: noticias*. <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/sobre-la-resoluci%C3%B3n-del-ministerio-de-educaci%C3%B3n-de-la-ciudad-de-buenos-aires>
- Kalinowski, S. (2020). “Lenguaje inclusivo en usuarios de Twitter en Argentina: un estudio de corpus”. *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 2(3), 233-259. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/4888/5168>
- Levi, C. (1945). *Cristo si è fermato a Eboli*. Einaudi.
- Ley 26485 de 2009. “Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”. 1 de abril de 2009.
- Ley 26618 de 2010. Modificación a la Ley de Matrimonio Civil para habilitar matrimonios entre personas de cualquier sexo. 21 de julio de 2010.
- Ley 26743 de 2012. “Ley de Identidad de Género”. 23 de mayo de 2012.
- Ley 27499 de 2019. “Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado”. 10 de enero de 2019.
- Ley 27610 de 2020. “Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo”. 24 de enero de 2021.
- Ley 27736 de 2023. Modificación a la Ley 26485 para incorporar la violencia digital o telemática contra las mujeres. 23 de octubre de 2023.

- López, M.P. (2021). “Ellos nos tienen hartes”. En De Mauro, S. (comp.), *Antología degenerada. Una cartografía del lenguaje inclusivo* (pp. 103-120). Biblioteca Nacional.
- Macha, M., Estévez, G., López, G., Mounier, P., Spósito, A., Aparicio, A., Caliva, V. y Yutrovic, C. (2021). “Proyecto de Ley Ejercicio del derecho a la utilización del lenguaje inclusivo de género”. Ciudad de Buenos Aires: Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Mare, M. (2018). “Sobre el cambio lingüístico”. Mare, M. y Casares, M.F. (eds.). *¿A lingüístiquearla!* (pp. 77-96). Educo.
- Martín Rojo, L. (1997). “El orden social de los discursos”. *Discurso*, 21/22, 1-37.
- Martínez, A. (2020). “La dirección del cambio lingüístico. Clíticos en Corrientes y en Buenos Aires”. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 15, 63-73. Resistencia, Argentina, UNNE.
- Menegotto, A. (2020). “Español 2G y español 3G: propiedades morfosintácticas y semánticas del lenguaje inclusivo”. *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 2(3), 207-232. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/4892>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2021). *(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género*. MinGéneros. <https://www.argentina.gob.ar/generos/renombrar-guia-comunic-con-persp-de-genero>
- Mira, N. [A24com] (2018, 12 de junio). “Lenguaje inclusivo: lo usan adolescentes y buscan que se imponga ‘a todes’”. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Wf1EomyWAF8>
- Ojeda, A. (2017). *Mosca blanca, mosca muerta*. Bajo la luna.
- Ojeda, A. (2021). *Seda metamorfa*. Muchas nueces.
- Ojeda, A. [Max Legnani / Biblioteca iP] (2022, 18 de junio) “Ana Ojeda presenta *Fulgor fulgor*, su nueva obra” [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BG6s2NSCMmQ>
- Palma, A.G., Arellano, N., Celi, M.A., Chimenti, M.Á., Ríos, M. y Stetie, N.A. (2024). Lenguaje inclusivo: vademécum lingüístico. *Revista CUHSO*, 34(1), 709-750. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v34n1-art713>
- Paternesi, P. y Ginni, R. (2021). “Proyecto de Ley EXPTE. 0067-P-2021”. Ciudad de Buenos Aires: Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Payva, M. (2020). *Literatura para ¿todes?: Literatura argentina contemporánea, lenguaje inclusivo y nuevos modos de la subjetividad en un abordaje de dos poemas del poemario colectivo Martes Verde y de la novela Vikinga Bonsái de Ana Ojeda a partir de teorías feministas*. Tesis de licenciatura, Universidad de Estocolmo. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1524310ydswid=404>

- Pérez, S. y Moragas, F. (2020). “Lenguaje inclusivo: malestares y resistencias en el discurso conservador”. En Kalinowski, S. *et al.* (eds.), *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 97-102). UNR Editora.
- Raiter, A. (2020). “Variación lingüística e identidad”. *Cuarenta Naipes*, (3), 275-294. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/4890>
- Ramírez Gelbes, S. y Gelormini-Lezama, C. (2021). “Del voseo al lenguaje inclusivo: estandarización, prescripción y cambio lingüístico”. *Lenguas Vivas*, 31-40. <https://doi.org/10.24215/25457284e209>
- Resolución 208 de 2017 [FaHCE, Universidad Nacional de La Plata]. Modificación del artículo 41 del Régimen de Enseñanza y Promoción para reconocer usos plurales y dinámicos del lenguaje. 18 de octubre de 2017. <https://www.docdroid.net/VuCUmSY/resolucion-sobre-el-leguaje-en-la-fahce-pdf>
- Resolución s/n [FFyL, Universidad de Buenos Aires]. Reconoce la validez del lenguaje inclusivo en las producciones de la facultad. 3 de diciembre de 2019. <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/el-consejo-directivo-de-la-facultad-aprob%C3%B3-el-uso-de-lenguaje-inclusivo>
- Resolución 2566 de 2022 [Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires]. Regulación de las actividades de enseñanza y las comunicaciones institucionales de conformidad con las reglas del idioma español, sus normas gramaticales y los lineamientos oficiales para su enseñanza. 9 de junio de 2022. https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PE-RES-MEDGC-MEDGC-2566-22-6395.pdf
- Resolución 160 de 2024 [Ministerio de Defensa de la Nación Argentina]. Prohibición de la utilización del lenguaje inclusivo en el ámbito del ministerio, sus organismos descentralizados y las Fuerzas Armadas. 26 de febrero de 2024. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-160-2024-396879/texto>
- Romero, M.C. y Funes, M.S. (2018). “Nuevas conceptualizaciones de género en el español de la Argentina: un análisis cognitivo-prototípico”. *RASAL Lingüística*, 7-39. <https://rasal.sael.org.ar/index.php/rasal/article/view/94>
- SAEL (2022, 15 de junio). “Comunicado acerca de la resolución contra el uso «inclusivo» del lenguaje”. <https://sael.org.ar/comunicado-acerca-de-la-resolucion-contra-el-uso-inclusivo-del-lenguaje/>
- Santacruz Ascurra, I. (2023). “Prohibir o garantizar derechos: tensiones en torno al uso del lenguaje inclusivo de género en dos proyectos de ley”. *Descentrada*, 7(2), e206. <https://doi.org/10.24215/25457284e206>
- Sardi, V. y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso*. Paidós.

- Sarlo, B. y Kalinowski, S. (2019). *La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Ediciones Godot.
- Sarmiento, D.F. (1845). *Facundo. Civilización o Barbarie*. El Progreso de Chile.
- Stetie, N.A., Martínez Rebolledo, C. y Zunino, G.M. (2023). “Diversidad de género y variación lingüística en el español de América: procesamiento de estereotipos y morfología de género en Argentina y Chile”. *Revista de Estudos da Linguagem*, 31(2), 1-52. <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.0.0.%25p>
- Suardíaz, D.E. (2002) [1973]. *El sexismo en la lengua española*. Libros Pórtico.
- Tolkien, J.R.R. (1954). *El señor de los anillos*. George Allen y Unwin.
- Wittig, M. (2019) [1969]. *Guerrilleras*. Hekht.
- Zunino, G.M. y Dvoskin, G. (2023). “Tirándole (de) la lengua a la ESI: con la lengua sí nos metemos”. En J. Báez (comp.), *Lengua y Literatura en foco. ESI en la formación docente* (pp. 91-126). Homo Sapiens Ediciones.
- Zunino, G.M., y Stetie, N.A. (2022). “¿Binario o no binario? Morfología de género en español: diferencias dependientes de la tarea”. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, 66. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e14546>

Corpus de análisis

- Ojeda, A. (2019). *Vikinga Bonsái*. Eterna Cadencia.
- Ojeda, A. (2022). *Furor fulgor*. Penguin Random House.

El lenguaje inclusivo en Cuba según jóvenes estudiantes universitarios

© Roxana Sobrino Triana
roxanasobrino@gmail.com
Høgskolen i Østfold

Resumen: Esta investigación es un estudio exploratorio sobre las percepciones y actitudes que los jóvenes universitarios cubanos manifiestan hacia el lenguaje inclusivo (LI). Se trata de un estudio sociolingüístico, enmarcado dentro de los fundamentos de las actitudes lingüísticas, en conexión con los postulados de la glotopolítica y las ideologías lingüísticas. Es un trabajo pionero sobre el tema en Cuba para el cual se aplicó en junio de 2023 un cuestionario a 31 estudiantes de Letras de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. El cuestionario contó con 14 preguntas: preguntas cerradas, preguntas cerradas con finales abiertos y escala Likert. Los jóvenes cubanos declaran que la exposición al LI se da sobre todo en el espacio virtual y que apenas usan otras formas diferentes al masculino genérico, puesto que en prácticamente ningún contexto lo consideran discriminatorio. Asimismo, perciben rechazo o desconocimiento de la sociedad cubana en general acerca del tema y muestran actitudes negativas basadas en ideogramas que oscilan entre posturas radicales y moderadas.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; Cuba; ideogramas; actitudes lingüísticas; español de Cuba.

1. Introducción

La mayor polémica lingüística de las últimas décadas en el mundo hispanohablante ha girado en torno a la consideración de la lengua española como una lengua sexista, lo cual ha conllevado una fuerte polarización entre académicos, activistas sociales y usuarios de la lengua en general. Por un lado, se considera que el español es una lengua sexista que, con la regla gramatical del masculino genérico, invisibiliza el lugar de la mujer en la sociedad y no incluye a las diversas identidades de género. Por otro, está la postura, encabezada por la Real Academia Española (RAE), que considera que los cambios que se proponen son totalmente innecesarios, puesto que la lengua como sistema no es incluyente ni excluyente, sino que lo son los hablantes; por tanto, modificar cuestiones lingüísticas no hará a las sociedades más igualitarias.

El panorama sobre el tema en el mundo hispanohablante es muy variado. Mientras que en España el debate se activó a partir de la Constitución de 1978 y en el país se ha polemizado abiertamente sobre esto en las últimas décadas, se considera que en Hispanoamérica el debate sobre el lenguaje inclusivo (en lo adelante LI) ha sido mucho más intenso, sobre todo en países como Chile y Argentina. En Argentina, específicamente, se ha extendido su uso en la oralidad y la escritura y son varias las universidades que permiten su empleo a partir de la elaboración de guías de un lenguaje no sexista que han proliferado en los últimos años (Guerrero Salazar, 2021). Sin embargo, en Cuba la discusión acerca del sexismo lingüístico y las consecuentes propuestas que se manejan para evitarlo no es un tema que esté en la palestra pública. Más allá de contextos puntuales o círculos específicos no es un tópico objeto de fuerte debate en la sociedad. En la última década ha habido momentos de discusión pública en relación con la aprobación de cuerpos legislativos, como la discusión por la inclusión de las diversas identidades de género en el nuevo Código del Trabajo en 2013, el referéndum constitucional de 2019 y el nuevo Código de las Familias de 2022. No obstante, la discusión ha sido más social que lingüística y en ella ha jugado un papel crucial el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX).¹

El tema de la inclusión más centrada en la lengua ha sido tópico de grupos activistas cubanos, ya sean grupos feministas o defensores de los derechos por la igualdad y la diversidad de género, que se han proyectado en diversos espacios divulgativos y han abogado por la necesidad de un lenguaje inclusivo y una ley de identidad de género. También se han pronunciado acerca del pronombre *elle*, a raíz de su eliminación del Observatorio de Palabras de la RAE, puesto que lo consideran necesario y de urgente aplicación en Cuba (ISP 2020). En el sector periodístico se han organizado cursos de orientación y se ha discutido la necesidad de un LI, pero han sido voces aisladas que reconocen la dificultad de generalizarlo. Al mismo tiempo, reclaman que “el lenguaje inclusivo es una práctica que se necesita para cumplir con los desafíos de la Cuba que queremos” (Gómez, 2021) y reconocen que desde el periodismo se intenta la inclusión con el uso de neutros que “destierren el masculino genérico”, aunque se descarta el uso de *todes* y la duplicación genérica en las noticias.

Voces con autoridad académica apenas se han proyectado al respecto en la isla, a excepción de una destacada lingüista y actualmente miembro de la Academia Cubana de la Lengua, Aurora Camacho, que ha llamado la atención sobre que “es muy significativo el desnivel o retraso de los estudios lingüísticos con perspectiva de género en Cuba, todavía muy lejos de los avances obtenidos en este sentido por la investigación social, literaria o de comunicación” (Hernández, 2015). Asimismo, son escasos los textos periodísticos y programas televisivos donde se ha debatido

¹ El CENESEX es una institución docente e investigativa que en los últimos años ha dado visibilidad a las diferentes identidades de género y aboga por la defensa de sus derechos.

el tema. Tampoco las universidades o instituciones culturales, periodísticas o editoriales han hecho públicas guías por un lenguaje no sexista, como sí sucede en otros países de la región. A tono con lo anterior, en Cuba no consta la existencia de trabajos académicos que se hayan encargado de explorar el uso del LI o ningún otro tema relacionado con él. Por tanto, este estudio es un trabajo pionero sobre el tema en la isla, que tiene como objetivo identificar las percepciones y actitudes que tienen los jóvenes universitarios cubanos hacia el LI. A lo largo del trabajo se darán respuestas a las preguntas de investigación siguientes:

- ¿Cómo perciben los jóvenes estudiantes universitarios cubanos el uso del LI en Cuba y la recepción del mismo en la sociedad?
- ¿Qué actitudes manifiestan hacia el LI?
- ¿En qué ideologemas se sustentan las creencias que manifiestan los jóvenes cubanos sobre el LI?

El estado actual de los estudios sobre LI en el mundo hispánico es imposible de resumir debido al volumen de información. No obstante, han de destacarse los estudios en las universidades, puesto que estas son instituciones cruciales en la formación y producción del conocimiento y, por tanto, centros neurálgicos para medir la temperatura y marcar el rumbo del fenómeno. Guerrero Salazar (2021) hace un repaso por algunos de estos trabajos que se han ocupado, por ejemplo, de analizar las prácticas lingüísticas discriminatorias en la documentación académica de la UNAM (Tapia-Arizmendi y Romani, 2012), o de criticar la escasez de estudios dentro de la academia puertorriqueña que reconozcan la importancia del LI (Cabán Pérez, 2019) o de plantear la necesidad de incorporar el debate sobre el LI en la formación docente y la comunidad universitaria chilena (Castillo Sánchez y Mayo, 2019).

Específicamente sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el LI, también se cuenta en la actualidad con un cuerpo de trabajos significativos. Se ha investigado acerca de la importancia que le concede el estudiantado de la Universidad de Sevilla al LI y la conformidad con las diferentes formas que se proponen para eliminar un lenguaje sexista (Jiménez Rodrigo, Román Onsaló y Traverso Cortés, 2011) y se ha indagado en universidades madrileñas, Universidad de Alcalá de Henares y Universidad Complutense de Madrid, por la actitud de los estudiantes ante diferentes alternativas para un lenguaje más inclusivo (la arroba, la duplicación, la feminización de profesiones, el uso de sustantivos colectivos no sexistas) (Bengoechea y Simón, 2014). Cremades y Fernández-Portero (2021) trabajan comparativamente las actitudes hacia el LI en universidades españolas e italianas y la opinión que les merece el debate en los medios de comunicación, y en la Universidad Veracruzana (Pichardo y Sánchez, 2022) y en Chile se ha estudiado el tema en docentes y estudiantes (Castillo Sánchez y Mayo, 2019). Estos son solo algunos ejemplos dentro del amplio grupo de trabajos actitudinales hacia el LI.

Sus resultados aportan ideas relevantes que van desde una mayor aceptación del LI por parte de las mujeres que los hombres (Bengoechea y Simón, 2014), hasta la conclusión de que el estudiantado y el profesorado muestran posturas encontradas hacia el fenómeno, como en el trabajo de México, o que los estudiantes españoles e italianos apoyan fuertemente el LI y consideran vital su debate en los medios de comunicación, o que es un tema que necesita ser más debatido en estas instituciones, como en el trabajo de Chile.

2. El LI: una cuestión de actitudes e ideologías

El tema del LI se ha convertido, al decir Escandell-Vidal (2020): “en uno de esos asuntos polarizadores de actitudes, en los que la confrontación de ideas, lejos de promover o favorecer un acercamiento de posiciones, suele contribuir a reforzar los supuestos previos y a llevar al extremo las posiciones” (p. 225). Y es que la posición que se asuma ante el LI depende en gran medida del aparato ideológico en el que se sustente el sistema de creencias del individuo/hablante y que lo llevan a manifestar determinado tipo de actitud.² Por tanto, la elección del hablante en este ámbito no supone solamente una elección lingüística, el hablante está pronunciándose así políticamente (Kalinowski *et al.*, 2018, p. 7).

Según Bolívar (2019), el LI puede entenderse, al menos, de dos formas: “una más bien pragmática, para lograr eficiencia, respeto, y armonía entre los empleados de una empresa y obtener así más beneficios para todos; y otra más radical en español que propone “intervenir” el lenguaje para lograr el cambio en un nivel más amplio” (p. 363). Independientemente de si se está a favor o no del LI, plantea Cabello (2021) que en cualquier caso se trata de una cuestión de actitud:

(...) sus defensores han intentado influir en la actitud de los hablantes de español hacia su propia lengua mediante la creación y difusión de una serie de nuevas ideas sobre la lengua española. En la base de la creación de esas nuevas ideas están las numerosísimas guías y manuales de lenguaje inclusivo o no sexista que han proliferado a lo largo de esos últimos cuarenta años, en muchos de los cuales (...) se han presentado como auténticas verdades científicas diversas máximas o principios que han orientado durante esta época, de manera bastante restrictiva, la evaluación de una situación tan compleja como es la del sexismo lingüístico y la formulación de propuestas para solucionarlo. Es decir, en estos manuales se han presentado como afirmaciones irrefutables lo que no eran sino ideologemas. (pp. 144-145)

² La sociolingüística ha definido la actitud lingüística como “una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (Moreno Fernández, 2005, p. 177).

Desde la glotopolítica se ha definido la noción de ideologema, a la que hace referencia Cabello (2021) en la cita anterior, que se deriva de las ideologías lingüísticas. Las ideologías se asocian a las creencias de un grupo de personas y sus miembros (Van Dijk, 2000, p. 7). En el ámbito de los estudios del lenguaje se requiere establecer distinciones esenciales entre creencias e ideologías. Una de las distinciones básicas es explicada por Van Dijk a través de una metáfora relacionada con el lenguaje precisamente: del mismo modo que no hablamos un lenguaje individual, no tenemos ideologías individuales; por tanto, las ideologías son creencias compartidas y no opiniones personales (2000, p. 11).

Específicamente, las ideologías lingüísticas son entendidas como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (del Valle, 2007, p. 20). Estas ideas vinculan la dimensión formal del lenguaje y el contexto de la interacción (del Valle y Meirinho-Guede, 2016, p. 622). Cisternas (2017) ha insistido en la necesidad de analizar las ideologías lingüísticas de forma interdisciplinaria, por lo que propone vincular ideologías a la teoría de las relaciones sociales en lo cual serían fundamentales las interacciones entre ideologías y las categorías de cultura, poder e identidad. Propone entender la identidad como un mecanismo de organización social que establece una distinción del tipo nosotros/otros (Barth, 1976), que se articula mediante construcciones discursivas, valiéndose de recursos como la historia, la cultura y la lengua común (Hall, 2003).

Se afirma que se establece un ideologema cuando se logra naturalizar, es decir, cuando logra ser aceptado por la sociedad. “En otras palabras, los ideogramas son lugares comunes que integran sistemas ideológicos más abarcadores”: la lengua española patria común, lengua de encuentro, lengua pluricéntrica (Molina, 2019). Defensores y detractores del LI han sido objeto de análisis y se han identificado ideogramas que sustentan una y otra postura. Becker (2019) analizó desde un punto de vista glotopolítico las argumentaciones que ofrecen los académicos Ignacio Bosque y Concepción Company a favor del masculino genérico, como representantes de los ideales de la RAE. Según Becker (2019), los ideogramas que sustentan sus argumentaciones en contra de un lenguaje inclusivo son: el ideologema del lenguaje como “objeto natural” y el ideologema que construye a los partidarios del lenguaje no sexista como adversarios “radicales”. El ideologema de la lengua como objeto natural es el que la presenta como sistema independiente de los hablantes a través de metáforas conceptuales que transmiten imagen de solidez, inmovilidad, inmutabilidad. El ideologema del adversario radical ridiculiza las propuestas de los defensores del LI recurriendo a extremos. Por otra parte, tomando este estudio como referencia, en otra investigación se identificaron los ideogramas que sustentan los argumentos de los defensores del LI. Estos son: el ideologema del masculino genérico como invisibilizador de las mujeres y el ideologema de la RAE como impositora de la gramática del español (Cabello, 2021). En lo que

sigue, se analizarán cuáles son los ideogramas en los que se basan las opiniones de los jóvenes cubanos y si hay correspondencia o no con estos ideogramas de partidarios y detractores.

3. Metodología

En junio de 2023 se aplicó un cuestionario a 31 estudiantes de letras (Filología Hispánica) de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana (Apéndice 1), de tercero y cuarto año de estudio. El rango de edad de los informantes estuvo entre los 20 y los 24 años y, a excepción de dos informantes, todas fueron mujeres, lo cual es representativo de la distribución por géneros de los estudiantes de esta especialidad, donde la inmensa mayoría son mujeres. Uno de los hombres se identificó con el género masculino y otro con el femenino; las mujeres, por su parte, se identificaron todas con el género femenino. En general, la muestra puede considerarse representativa del universo al que representa, puesto que el total de estudiantes de esta Facultad al momento de aplicar el cuestionario era de 301, de los cuales 116 cursaban la carrera de Letras, por lo que la muestra equivale al 26,7 % del total de estudiantes de esta especialidad.

La investigación es un estudio exploratorio que tiene un enfoque mixto, pues incluye información cualitativa y cuantitativa. El cuestionario fue aplicado *in situ* en papel, se destinaron entre 15 y 20 minutos al finalizar dos clases de dos grupos distintos para que los estudiantes completaran el cuestionario³, el cual luego fue procesado digitalmente a través de Google Forms. Contó con 14 preguntas: preguntas cerradas, preguntas cerradas con finales abiertos y escala Likert, las cuales quedan agrupadas en tres apartados temáticos, que serán tomados en cuenta para presentar el análisis:

- Reconocimiento de expresiones consideradas sexistas y uso o voluntad de uso del LI (5 preguntas).
- Percepciones sobre el LI en el contexto cubano (5 preguntas).
- Creencias de los estudiantes sobre el LI (4 preguntas).

El hecho de que los estudiantes de la muestra cursen Filología Hispánica puede considerarse una limitante del estudio, en cuanto a que estos están más expuestos que otros estudiantes a las normativas lingüísticas y pueden estar permeados por el profesorado con el que cuentan que, o son académicos de la lengua, o están vinculados a esta institución de diversas maneras. No obstante, esta limitación

³ Agradezco al claustro de profesores de la Facultad de Artes y Letras, especialmente a Artinay Gosen-de, que contribuyó a la aplicación de los cuestionarios en sus clases.

queda atenuada por el hecho de que, precisamente, debido a la carrera que cursan, son jóvenes con una fuerte conciencia lingüística y, por tanto, muy receptivos y con una mirada aguda a lo que pasa a su alrededor en materia de lengua.

4. Resultados

4.1. Reconocimiento de expresiones consideradas sexistas y uso o voluntad de uso de LI

Esta sección se ocupa de identificar la familiarización de los informantes con la denominación de LI, las reacciones ante estructuras que los partidarios del LI y muchas de las guías que se han escrito consideran lenguaje sexista, así como el uso o la voluntad que tienen los estudiantes de Cuba de usar algunas de las soluciones más frecuentes para hacer más inclusivo el lenguaje, especialmente las soluciones morfemáticas y la duplicación. Sin excepción, todos los informantes declararon estar familiarizados con el término “lenguaje inclusivo”. Asimismo, ante el uso de una expresión en masculino genérico en la situación siguiente: *en una sala con personas de variados géneros ¿considera el uso de una expresión como “queridos estudiantes” inclusiva o discriminatoria?* todos consideraron esta expresión como inclusiva. Los argumentos apelaron a que es una convención y que se ha usado siempre, por lo que no es necesario cambiarlo, porque, así como incluye al masculino y femenino, puede incluir a todas las identificaciones de género (1 y 2). En otros casos los informantes atacaron a los partidarios del LI, considerándolo un grupo con falta de carácter (3):

1. Se supone que **incluye a todos** los estudiantes reunidos, el género masculino es en ocasiones el género neutro por excelencia, y no creo que esto sea discriminatorio, solo **es una convención**.
2. En estos casos, el género masculino **siempre se ha utilizado** para incluir tanto al género masculino como al género femenino. Por lo tanto, puede utilizarse de la misma forma para incluir a otros géneros.
3. **Es costumbre de muchos años. El LI nace de la necesidad de un grupo con falta de carácter**. Soy mujer y nunca me he sentido ofendida cuando en un grupo de 30 hembras y un varón usan el masculino.

Además, se les presentó a los informantes unas oraciones que contenían sustantivos o estructuras en general que las guías pro LI recomiendan evitar por considerarse un lenguaje que esconde la presencia de la mujer y, por tanto, un lenguaje sexista. En la [Tabla 1](#) aparecen las oraciones que fueron presentadas y los porcentajes de informantes que consideraron discriminatorias cada una de ellas:

Tabla 1. Valoración de expresiones consideradas sexistas.

Ejemplos	%
(a) Los médicos y las enfermeras jugaron un papel esencial durante la pandemia.	54,8
(b) Queremos que los ciudadanos participen en el evento.	0
(c) Los miembros del claustro tomarán una decisión.	3,2
(d) El hombre está destruyendo el planeta.	22,6
(e) Los profesores se fueron de excursión.	3,2
(f) El que decida irse que lo haga ahora.	9,7
(g) Ninguna	9,7

Como queda demostrado en la [Tabla 1](#), fue la opción (a) la que más se consideró como discriminatoria, puesto que en ella se descalifica a la mujer acudiendo al estereotipo de profesiones que concibe al hombre como intelectual o científico y a la mujer relegada a profesiones que tienen que ver con el cuidado, por lo que reproduce roles de género tradicionales. En menor proporción, pero también con cierta relevancia, se consideró la opción (d). En este caso se presentaba el sustantivo *hombre* para hacer alusión a toda la humanidad. Para los defensores del LI, expresiones como esta muestran una visión androcentrista, por lo que se recomienda el uso de *humanidad*, *todas las personas*, etc. El resto de los casos apenas fueron tomados en cuenta, aunque solo el 9,7 % de los informantes se mostraron radicales al decantarse por considerar que ninguna de esas expresiones era discriminatoria (g).

Con (b) y (c) se apeló a sustantivos colectivos. En el caso de *ciudadanos* se recomienda evitar su uso y sustituir por *ciudadanía*. Mientras, *miembros* se usa como epiceno masculino, pero actualmente se está extendiendo su uso como sustantivo común en cuanto al género *el/la miembro*. Algo similar pasa con *profesores*, lo recomendado es que se usen sustantivos genéricos como *el profesorado*, *el cuerpo profesional*. Por otra parte, en (f) se presentó el uso de un pronombre relativo masculino con valor genérico, uso que se recomienda evitar y en su lugar emplear *quien*, *quienes*, *que*. De este modo, queda evidenciado que los estudiantes cubanos no identifican como discriminatorios buena parte de los casos que se consideran en la actualidad como lenguaje sexista. A excepción de (a), *los médicos y las enfermeras*, en el que claramente se estereotipan los sexos por profesiones, en el resto de los casos el uso del masculino genérico se concibe como una forma inclusiva.

En cuanto al uso o la voluntad de los informantes de usar el LI, se les presentaron algunas preguntas relacionadas con el pronombre *elle*, así como otras estructuras que suponen soluciones morfemáticas para un lenguaje más inclusivo. En la [Tabla 2](#) quedan reflejadas las opiniones acerca del uso, la familiarización o la necesidad de usar el pronombre *elle*:

Tabla 2. Valoraciones acerca del pronombre “elle”.

El pronombre “elle”:	Sí	No
¿lo ha escuchado?	80,6 %	19,4 %
¿lo usa?	3,2 %	96,8 %
¿considera necesaria su incorporación a la lengua?	23,3 %	76,7 %

Aunque es una forma con la que la mayoría de los encuestados está familiarizada, prácticamente el total de ellos no lo usa y tampoco considera necesaria su incorporación a la lengua. En cuanto a la necesidad de su incorporación, algunos informantes se mostraron abiertos a la posibilidad de su uso como una posible opción que dependa “del requerimiento de cada cual”, “sobre todo para hacer referencia a personas que se consideran no binarias”. En otros casos, aunque no se considera necesario, se aclaró que puede ser útil “para hacer chistes o para la literatura”.

Por otra parte, los usos de diferentes formas de inclusión por parte de los estudiantes cubanos en variados ámbitos quedan reflejados en la [Tabla 3](#):

Tabla 3. Uso de variantes en diferentes ámbitos por parte de los informantes.

	Lo uso con mis amigos	Lo uso en mi casa	Lo uso en las redes sociales	Lo uso en la mensajería instantánea (SMS, WhatsApp, Messenger, etc.)
<i>Queridos amigos (para incluir a todos)</i>	26 (83,9 %)	21 (67,7 %)	22 (71 %)	23 (74,2 %)
<i>Queridos amigos y queridas amigas</i>	4 (12,9 %)	2 (6,5 %)	4 (12,9 %)	3 (9,7 %)
<i>Querides amigos, amigas y amigues</i>	2 (6,5 %)	0	1 (3,2 %)	1 (3,2 %)
<i>Querid@s amig@s</i>	3 (9,7 %)	2 (6,5 %)	8 (25,8 %)	8 (25,8 %)
<i>Querides amigues</i>	1 (3,2 %)	0	1 (3,2 %)	2 (6,5 %)
<i>Queridxs amigxs</i>	2 (6,5 %)	0	5 (16,1 %)	4 (12,9 %)
<i>Otra</i>	2 (6,5 %)	2 (6,5 %)	1 (3,2 %)	1 (3,2 %)

Como se evidencia en la [Tabla 3](#), la forma preferida en todos los ámbitos, en concordancia con lo analizado anteriormente, es uso del masculino como inclusivo: *queridos amigos*. Apenas se recurre a la duplicación de género y al uso de los morfemas *-@-*, *-e-*, *-x-*. De estos, es *-@-* el más usado en las redes sociales y en la mensajería instantánea, seguido de *-x-*. El morfema *-e-*, tan usado en algunas variedades de español como la argentina, es apenas tomado en consideración por los cubanos de la muestra. Los informantes añadieron otras formas que consideran

inclusivas y que toman en cuenta en los diferentes ámbitos, tales como *gente* y *caballero*. El caso de *caballero* es muy particular del español de Cuba y lleva a su máxima expresión el uso del masculino genérico. Proviene lógicamente de la forma de tratamiento distinguida que se le daba en la época colonial en Cuba a los señores de la casa. Al decir de Pichardo: “Tratamiento que da la Gente de color (libre) a los Blancos decentes” (1875, p. 53). En la actualidad, es una forma de tratamiento que, según el *Diccionario del Español de Cuba*, “se usa, con valor apelativo, para dirigirle la palabra a varias personas en una conversación o un discurso. Sirve para dirigirse tanto a hombres como a mujeres” (Haensh y Werner, 2000, p. 91). Su uso para incluir a ambos sexos y en singular es totalmente generalizado en la variedad cubana del español.

De esta forma, los estudiantes encuestados muestran que, aunque están familiarizados con el término LI, no consideran el uso del masculino genérico como discriminatorio, por lo que lo emplean en todos los ámbitos, y cuando recurren a otras variantes es sobre todo en las redes sociales y en la mensajería instantánea. Sus argumentos para considerar inclusivo el masculino genérico están a tono con lo que expone Becker (2019) acerca del ideograma de la lengua como objeto natural, en tanto sus explicaciones giran en torno a que el uso del masculino como forma inclusiva es una costumbre, una convención, siempre se ha utilizado.

4.2. Percepciones sobre el LI en el contexto cubano

Todos los estudiantes manifestaron haber estado expuestos al LI de alguna manera, a excepción de uno. Ante diferentes ámbitos que se predeterminaban, como se muestra en la Figura 1, predominó la exposición al LI en las redes sociales y los medios de comunicación. También se reconoció su uso en las calles y en la universidad, aunque con muy poca frecuencia. Sin embargo, es un fenómeno del ámbito público que no ha llegado a los hogares.

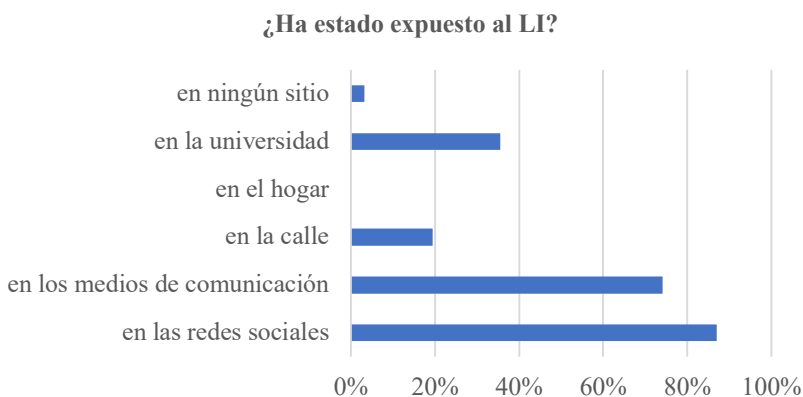


Figura 1. Exposición al lenguaje inclusivo por ámbitos de uso.

Además, se indagó por el uso del LI en el ámbito universitario por parte de los profesores. El 90,3 % de los encuestados afirmó que los profesores no usan LI en clase. Aquellos que opinaron que sí lo usan (9,7 %) plantean que se limita a la duplicación de formas como *alumnas y alumnos, muchachas y muchachos*. Sin embargo, cuando se trata de opinar acerca de si se promueve en Cuba en general el uso del LI, las opiniones están muy divididas, tal y como se ilustra en la Figura 2. En este caso predomina la afirmación de que no se promueve, pero buena parte de los encuestados tiende a dudar y menos del 20 % afirma que sí hay promoción, lo cual pone en evidencia la ausencia de un posicionamiento oficial, ya sea gubernamental o académico.

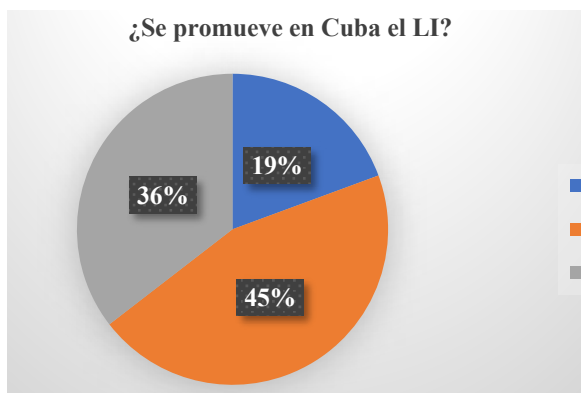


Figura 2. Opiniones sobre la promoción o no del LI en Cuba.

Los que dudan de su promoción lo hacen porque a pesar de que han escuchado duplicación de género en medios y canales oficiales, así como en las redes sociales, desconocen si el país tiene una posición determinada respecto al tema. Aquellos que niegan que se promueve admiten que su uso se limita a la duplicación (4) y relacionan la poca relevancia que se le da al tema con el atraso de Cuba en general y, más puntualmente, con lo tardío que ha sido en la sociedad cubana la reivindicación de los homosexuales (5 y 6):

4. En los directivos hay una tendencia a decir cada vez más (*amigos, amigas*) para incluir a ambos géneros, pero no para referirse a los que no se consideran de ningún género.
5. **Cuba es un país con afán arcaizante** y muchas personas continúan hablando como siempre se ha hecho.
6. En Cuba hasta hace muy pocos años no se hablaba ni tan siquiera de los homosexuales, ahora se realizó una campaña por sus derechos, pero creo que más allá de eso no se ha trabajado en las formas de tratamiento.

Los que sí consideran que se promueve en Cuba el LI hacen referencia a las redes y al uso en ellas de los morfemas -x-, -e-, -@-, aunque esto no es promoción exactamente, sino uso. Son cautos al aclarar que en los medios se usa “de manera leve” y un informante lo identifica como un uso característico de determinado grupo social, mujeres feministas, y lo compara con otros países:

7. Creo que en menor medida que en otros países. Diría que en Cuba **es un proceso más bien lento**. Sin contar su uso a modo de burla, lo he visto principalmente en mujeres feministas, anti homofóbicas, etc.

En esta misma línea, se indagó por la percepción que tienen los informantes de las actitudes que se muestran en el ámbito académico y en la sociedad en general hacia el LI. La Figura 3 refleja que predomina la percepción de que hay resistencia hacia el lenguaje inclusivo o que, sencillamente, no se habla de eso. Menos del 20 % opinó que en la academia se apoya el LI y solamente alrededor del 10 % consideró que hay apoyo hacia este tema en la sociedad cubana.

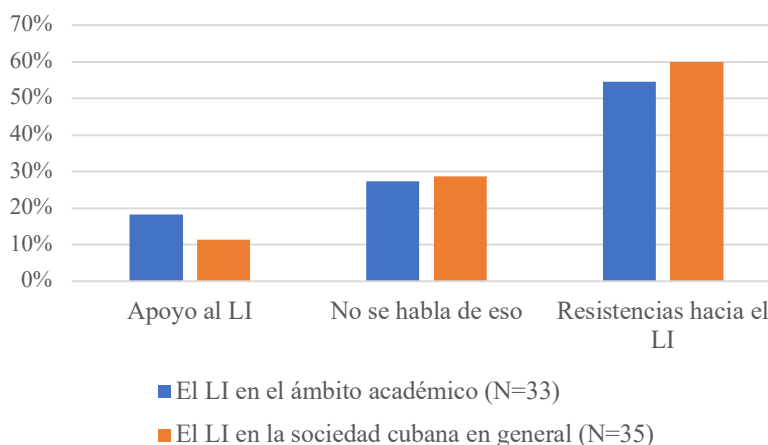


Figura 3. Percepciones sobre la recepción del LI en el ámbito académico y social en general.

El silencio sobre el tema en la academia se relaciona con la poca extensión del fenómeno y es muy similar a lo que se percibe sobre la posición de la sociedad. Ya que se trata de algo poco extendido, el LI “no ha sido un tema de conversación ni discusión”. En general, se considera un tema que no tiene cabida en la precariedad con la que se vive: “en el orden real de las cosas nuestro pueblo saca sus cuentas, viendo lo duro que es sobrevivir cómo se va a estar debatiendo sobre cómo hay que llamar a alguien”. Además, la composición demográfica de la sociedad se identifica como una posible causa de que no se trate el asunto: “la sociedad cubana está compuesta, en su mayoría, por personas mayores que no conocen sobre el tema”.

La minoría de los informantes, que son los que perciben apoyo al LI, consideran que este apoyo está acorde a los nuevos tiempos y que “se ha ido ampliando la conciencia genérica de la población”. No obstante, predomina la idea de que hay resistencia al uso del LI y los argumentos para ello se basan en las connotaciones negativas que tiene el fenómeno para los académicos, al que califican de “payasada” o incluso de “atentado contra la lengua”:

8. He podido observar que los profesores rechazan el uso de los morfemas neutros señalados, sobre todo el morfema -e porque **lo consideran “una payasada”** de las redes sociales o porque opinan que con las oposiciones genéricas existentes en el español es más que suficiente.
9. Cuando los profesores han empleado el LI ha sido con una **connotación negativa, o lo ignoran o lo desprecian.**
10. Lo consideran **un atentado contra la lengua española.** Condenan sobre todo el uso de las variantes morfemáticas (amigxs, amigues, amig@s) y se resisten a la duplicación por ser innecesarias.

En buena parte de los casos, los informantes emitieron criterios en los que exponían, no sus percepciones acerca de la recepción del LI por académicos y demás, sino juicios sobre la percepción propia del fenómeno. Plantean que el LI es innecesario puesto que la lengua como sistema ya tiene resuelta la inclusión de todos e irrumpir en este sistema forzosamente sería entorpecerlo:

11. Personalmente no veo el por qué a la hora de referirse a un conjunto de personas, donde están presentes ambos sexos, se convierta en una necesidad marcar entre masculino y femenino, o el uso de *todes*, no es de mi agrado.
12. Dados nuestros conocimientos sobre la lengua y su funcionamiento, tanto profesores como alumnos sabemos que **el LI no aporta a la resolución de los problemas de discriminación por género y entorpece el desarrollo de la lengua.**
13. El uso del LI **fuerza de manera muy abrupta el uso del idioma** ya establecido con normas desde hace muchos años.

En cuanto al rechazo de la sociedad en general, este se relaciona con el arraigo a la tradición o con la imposibilidad del cubano de ajustarse a las normas de la lengua:

14. upongo que se deba a que la mayor parte de la población lo ve como un sin sentido, cuando **toda la vida para denominar a una colectividad de ambos sexos se ha usado el masculino.**
15. La mayoría de cubanos lo consideran **inútil, un gasto innecesario de energía,** con sus excepciones desde luego.
16. Si ya es difícil que el cubano se exprese de forma “correcta” **es impensable introducir el LI** en su lengua.

Según estos resultados, las redes sociales son un espacio relevante para el LI. Es allí donde más los informantes han estado expuestos a él y también donde más declararon usarlo, tal y como se comentó en la sección anterior. Debe tomarse en consideración que el acceso a las redes sociales es algo muy reciente en Cuba, a diferencia de lo ocurrido en buena parte del resto del mundo. Aunque la primera conexión satelital a Internet en Cuba data de 1996, a las alturas de 2008 no llegaban a 200 000 los usuarios que disfrutaban de este servicio. No fue hasta 2018 que se amplió, diversificó y abarató el acceso a Internet, servicio del que disfrutaban hoy sobre todo las personas jóvenes (Gala, 2022), aunque sigue habiendo restricciones en la navegación a numerosas páginas internacionales. Los informantes de la muestra oscilan entre los 20 y 24 años, por tanto, es la primera generación de cubanos en haber tenido acceso a la conectividad desde su adolescencia o primera juventud. De esto puede motivarse la percepción de que el LI, al manifestarse sobre todo en las redes sociales, no es algo con lo que las generaciones mayores estén muy relacionadas.

Por otra parte, el debate acerca del LI ha sido concebido en general como “una lucha entre representantes progresistas y conservadores” (Becker, 2019, p. 17), y en estas fuerzas opuestas los actores progresistas son los sindicatos, partidos y gobiernos de izquierda. Cuba se declara como una república socialista desde hace más de sesenta años, por lo que se supone que es el estereotipo de gobierno que usa y, para algunos, abusa del LI, sin embargo, estos resultados muestran que no es el caso. En el contexto cubano las fuerzas radicales o progresistas no se corresponden con el estereotipo que se ha identificado, el gobierno cubano actúa como una fuerza conservadora en este sentido que no promueve el LI y son los activistas sociales los que funcionan como fuerza progresista. Desde la oficialidad, según el estudio dialectal de Soler Montes (2022, p. 139) sobre el uso de LI en documentos oficiales, en la zona del Caribe predomina el uso de un masculino “abusivo”, un masculino genérico, uso de palabras genéricas y desdoblamiento a/o, o/a. En Cuba, específicamente, se ha identificado este masculino abusivo como un masculino genérico “que aparece de manera constante y recurrente sin alternarse con otro tipo de estructuras en contextos temáticos y comunicativos donde hubiera sido fácil la introducción de formas genéricas o de desdoblamientos” (Ibídem, p. 144). Es posible que las fuerzas conservadoras radiquen, además de en la figura gubernamental, en esa concepción que tienen los informantes de Cuba como un país arcaizante, en el que hasta no hace mucho “no se hablaba ni siquiera de los homosexuales” y donde hay problemas de primer orden, como la subsistencia diaria, que no permiten poner el ojo en “temas menores”, como sería el del LI, según palabras de un informante. Asimismo, cuando se habla del rechazo al LI que se percibe entre profesores y sociedad en general, se toman en consideración ideas que conectan con el ideograma del adversario radical (Becker, 2019), en el que el LI se concibe como una payasada, un atentado contra la lengua, una fuerza abrupta, un gasto innecesario de energía.

4.3. Creencias de los estudiantes sobre el LI

En otro orden, preguntas del cuestionario se centraron en las creencias personales de los estudiantes universitarios y no solo en las percepciones que tienen acerca de las reacciones de los que les rodean. Acerca de la necesidad o no de usar LI en espacios públicos, tal y como se muestra en la Figura 4, predomina el criterio de que es innecesario, seguido de la idea de que es necesario solo a veces o necesario solo si alguien lo exige. En ningún caso se consideró indispensable.

Considera usted el uso del LI en espacios públicos
(el aula, grupo de amigos, sala de reuniones)

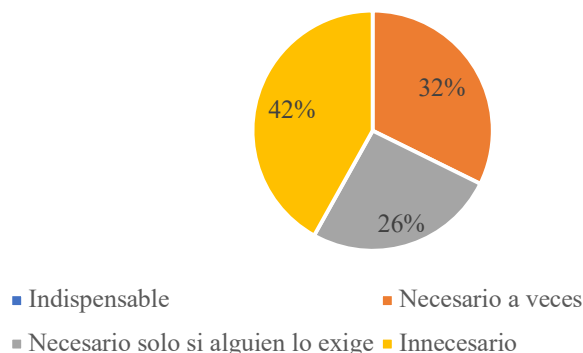


Figura 4. Opiniones acerca de la necesidad o no de usar LI.

A propósito de la necesidad o no de adoptar el LI, se profundizó en la consideración de los informantes sobre la adopción del LI en la enseñanza escolar o en la sociedad en general. Los informantes opinaron exactamente igual en ambas preguntas: el 83,9 % de ellos consideró que no se debería adoptar y solamente el 16,1 % cree que sí. Estos últimos argumentaron que se puede hacer, aunque sería complicado, pero que facilitaría al hablante llegar a la adultez considerando esto como normas asociadas a políticas de inclusión y así lo podrían manejar más fácilmente (de 17 a 19). Algunos fueron muy optimistas, llegando a emitir juicios que apuestan por la posibilidad de la adopción del LI en todo el mundo hispanohablante (20):

17. **Sería complicado** porque el lenguaje inclusivo está asociado a la sexualidad, **pero podría evitar confusiones** más adelante para el niño.
18. Sí se debería para facilitar a los hablantes y **que ya lo tengan incorporado para entonces estar acorde con lo que sea la norma y la puedan manejar.**
19. En caso de que se adopten políticas positivas y de inclusión de género e identidad sexual, sí, en otro caso sería solo confuso e improductivo.
20. Creo que no solo en Cuba, aunque aquí tarde más, sino que **en todos los países el uso puede llegar a normalizarse.**

En los argumentos sobre el “no” se identifican dos posturas. Por un lado, una actitud radical que se enfoca en los problemas que podría traer adoptar el LI porque no tiene prestigio, porque es difícil o por la incapacidad de los cubanos de asumir algo así debido al machismo social, etc.:

21. Pienso que **es un tema ridículamente banal**. En lugar de plantearse esto como algo “serio”, nos haría mucho bien como sociedad replantear la estructura educacional e incluir materias y actividades que ayuden a mejorar el cuerpo, el intelecto y el espíritu.
22. **Es un sistema demasiado poco sistematizado**. Intenten hacer literatura en LI, subsanen los problemas de paradigma que surjan, y después preséntenla como una lengua artificial acabada de diseñar. Es más fácil enseñar esperanto que LI.
23. **No lo considero necesario**. Podría traer muchos problemas a un hablante que no conoce del todo su lengua y que comienza a entender las reglas precisamente en los primeros años de enseñanza.
24. Cuba no está lista para aceptar un cambio tan drástico y **no va con la idiosincrasia del cubano**.
25. **La población cubana es machista**, se resiste al cambio de muchas cosas.

Por otro lado, dentro de esta misma posición negativa se identifica una postura más moderada que no niega la posibilidad de implementar el LI, aunque lo considera una elección personal, una opción más que una norma, algo que hay que planificar adecuadamente antes de ser implementado:

26. Creo que el lenguaje inclusivo **debería ser más una opción que una norma**.
27. **Es una elección** que debe realizar cada hablante según vaya adquiriendo actitudes lingüísticas, no algo impuesto por la enseñanza obligatoria.
28. Las nuevas generaciones se acercan a las redes desde edades tempranas y **considero necesario que sepan sobre el tema, no que se imponga, pero sí que sea una realidad posible**.

Finalmente, a los informantes se les presentó una escala de acuerdo con cuatro grados: totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y totalmente en desacuerdo (TD). Los ítems que incluye esta escala retoman algunos de los temas tratados e incorporan otros nuevos. En general, la escala contó con 17 ítems que se presentaron en otro orden pero que aquí se agrupan para su análisis en tres secciones: definición del LI (ítems del 1 al 7), uso del LI (del 8 al 13) y otras creencias sobre el LI (de 14 a 17). Los primeros ítems de la escala asociados a la definición fueron:

- Ítem 1: El LI es un lenguaje que respeta a todas las personas.
- Ítem 2: Es una payasada.
- Ítem 3: Es un lenguaje que visibiliza e incluye las diversas identidades.

- Ítem 4: Es una moda pasajera.
- Ítem 5: Es una deformación del idioma.
- Ítem 6: Es una reforma necesaria acorde a los nuevos tiempos.
- Ítem 7: El LI llegó para quedarse.

De estos siete ítems, cuatro presentaban nociones positivas acerca del LI (ítems 1, 3, 6, 7) y tres nociones negativas (ítems 2, 4, 5). Las reacciones de los hablantes ante estas nociones se han representado en la Figura 5:

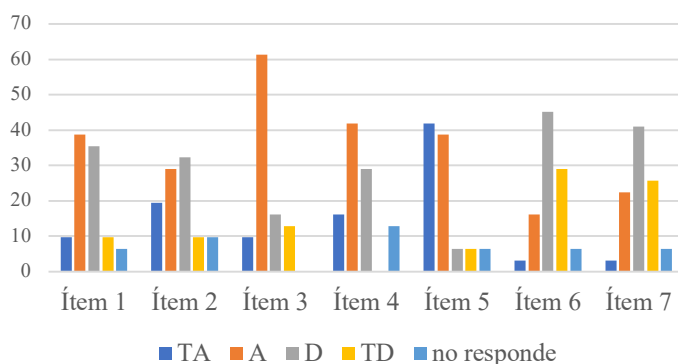


Figura 5. Reacciones ante definiciones positivas y negativas del LI.

Los datos demuestran, en cuanto a las nociones positivas, que los informantes tienden a estar de acuerdo con que el LI respeta a todos y, sobre todo, incluye a las diversas identidades (ítems 1 y 3). Sin embargo, cuando se trata de su ejecución (ítems 6 y 7), predomina el desacuerdo. Los informantes en su mayoría están en desacuerdo o en total desacuerdo con la idea de que el LI sea necesario o que sea algo que se vaya a adoptar definitivamente. Asimismo, tienden a estar fuertemente de acuerdo con aquellos ítems que planteaban nociones negativas, la idea de moda y deformación (4 y 5). Esta postura se suaviza cuando se trata de describir el LI como una payasada (ítem 2); aunque la tendencia es a estar de acuerdo, la moda, es decir, la opción más elegida, es la de desacuerdo.

En lo que concierne a los ítems que se referían al uso del LI, las opiniones estuvieron más alineadas. Los ítems que hacían referencia a este tema fueron:

- Ítem 8: Exijo que se dirijan a mí con LI.
- Ítem 9: Uso el LI.
- Ítem 10: Los profesores usan el LI.
- Ítem 11: En los medios de comunicación predomina el uso del LI.

- Ítem 12: A los que usan el LI los miran raro.
- Ítem 13: Los jóvenes cubanos tienen tendencia a usar el LI.

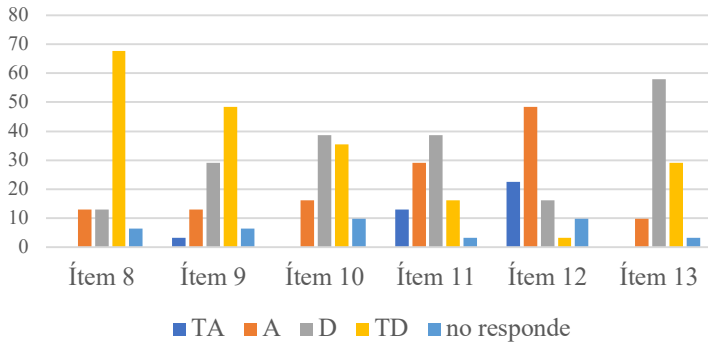


Figura 6. Reacciones ante afirmaciones sobre uso del LI.

A excepción del ítem 12, como ilustra la Figura 6, la tendencia en todos los casos fue al desacuerdo, de tal manera que se confirma lo que se había explorado en preguntas anteriores, que los estudiantes encuestados ni usan ni perciben prácticamente que se use el LI en ningún ámbito. Predomina el fuerte desacuerdo ante las afirmaciones que hacían referencia a que ellos personalmente exigen el uso del LI o que lo usan (8 y 9). El ítem 12 hizo referencia a las actitudes negativas que perciben hacia los que usan el LI y dentro de este grupo de afirmaciones fue la única que obtuvo en su mayoría un significativo porcentaje de acuerdo.

El último grupo de ítems afirmaba cuestiones variadas:

- Ítem 14: Debería enseñarse en las escuelas.
- Ítem 15: Me encanta el LI.
- Ítem 16: Primero debe cambiarse la mentalidad de las personas para que se generalice el LI.
- Ítem 17: Primero debe usarse LI para cambiar la mentalidad de las personas.

La Figura 7 muestra que se mantienen las actitudes negativas hacia el LI, con un fuerte predominio en lo que tiene que ver con el LI en la enseñanza o con las actitudes afectivas propias (ítems 14 y 15). Los ítems 16 y 17 indagaron por la opinión de los informantes ante una cuestión neurálgica en el debate acerca del LI y que tiene que ver con la cuestión de si el lenguaje moldea al pensamiento o está regido por él. Según los datos obtenidos, los estudiantes tienden a estar fuertemente de acuerdo con la idea de que es necesario modificar la mentalidad de las personas para que se pueda generalizar el LI y, de modo consecuente, están mayormente en total desacuerdo con que sea el uso del LI el que vaya a cambiar la mentalidad de las personas.

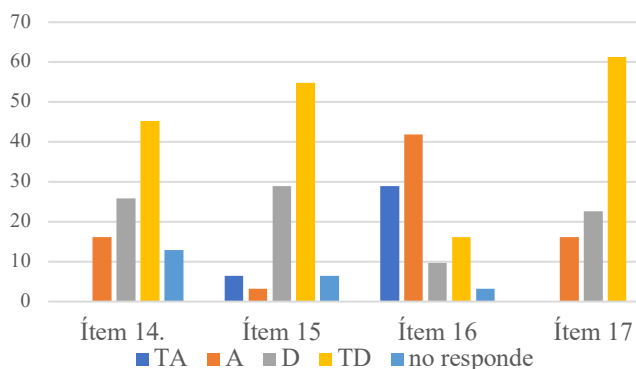


Figura 7. Reacciones ante afirmaciones sobre uso del LI.

Las reacciones de los encuestados ante las anteriores afirmaciones de la escala confirman algunas de las ideas que se han comentado: las actitudes negativas hacia el LI, la poca simpatía por el fenómeno y la idea de que debe primero cambiarse la mentalidad para que haya un cambio en el lenguaje y no a la inversa. En general, los argumentos expuestos en contra del LI giran en torno a los ideogramas identificados en el debate contra el LI, sobre todo el que tiene que ver con la idea de la lengua como objeto natural, como sistema susceptible de ser atacado o sistema autosuficiente e inamovible. Tanto el ideograma de la lengua como objeto natural como el del adversario radical pueden ser considerados como ideogramas radicales a los que se adscriben las creencias de los jóvenes cubanos. Junto a estos, se añaden argumentos que tienen que ver con el caso específico cubano y que en relación con los anteriores pueden ser considerados ideogramas moderados sobre el LI, que pone en evidencia la relación entre identidad e ideología (Cisternas, 2017). En primer lugar, estaría el ideograma de la imposibilidad idiosincrática, que se identifica repetidamente en los argumentos planteados como una especie de justificación de la falta de uso en Cuba del LI o de la causa acerca de la creencia de que nunca va a llegar a generalizarse: el LI no va con la idiosincrasia del cubano, el pueblo cubano no está listo para asumir un LI por rasgos que tienen que ver con el machismo, la composición demográfica, el atraso social, etc. Asimismo, otro ideograma moderado sería el ideograma del LI como opción, no como norma. Cuando se trata de la necesidad o no de usar un lenguaje más inclusivo, aunque las opiniones están divididas, predominan aquellos que ven su necesidad en dependencia del contexto, por encima de aquellos que lo perciben como innecesario. Se basan en argumentos que relativizan el uso del fenómeno y se alejan de una postura radical: se contempla la posibilidad de empleo del pronombre *elle* como una opción si alguien lo pide o para referirse a personas no binarias y se considera la necesidad de usar un LI en general como una opción, no como una norma que cumplir, como un recurso a tener a mano pero que no sea impuesto, como una elección posible para el hablante.

5. Conclusiones

Este estudio exploratorio sobre el LI en Cuba, cuyo objetivo ha sido identificar las percepciones y actitudes de los jóvenes universitarios cubanos, ha arrojado información relevante sobre un tema aún sin explorar del español de Cuba. Según los resultados, los informantes de la muestra están familiarizados con lo que se ha denominado LI y confirman haber estado expuestos a él, sobre todo en el espacio virtual, las redes sociales y los sitios de mensajería instantánea, donde se han relacionado con una variedad de formas entre las que predominan la duplicación y la -@. A pesar de sus conocimientos sobre el tema, los estudiantes cubanos declaran usar otras variantes diferentes al masculino genérico en muy pocos contextos o no usar otras formas en absoluto, puesto que no consideran discriminatorio el uso del masculino genérico en prácticamente ningún caso. Estos resultados contrastan con los obtenidos por [Cremades y Fernández-Portero \(2021\)](#) en el alumnado universitario italiano y español, puesto que en su mayoría ellos no usan estos morfemas en la comunicación informal ni en las redes, sino que tienden a usarlos en contextos formales y académicos, lo cual evidencia el progresivo prestigio del LI entre los jóvenes en España e Italia, al contrario de lo arrojado por los resultados de este estudio.

En general, la actitud de los jóvenes hacia el LI es negativa, pero se identifican posicionamientos que oscilan entre posturas radicales y moderadas. Las creencias que sustentan las actitudes de los jóvenes cubanos se basan en ideogramas que ya se han identificado en el posicionamiento académico: la concepción del lenguaje como objeto natural, inmutable e inamovible y el ideograma del adversario radical ([Becker, 2019](#)). Ello ha quedado evidenciado en las opiniones de los informantes al describir el LI como una payasada, un esfuerzo innecesario, un atentado a la lengua o algo propio de personas con falta de carácter. Además de estos ideogramas, que pueden ser considerados radicales, se han identificado otros dos, moderados, que son, por un lado, el de la imposibilidad idiosincrática, es decir, el que entiende a Cuba como país que no está listo para cambios como estos por cuestiones variadas que tienen que ver con la situación particular de la isla en el orden económico y sobre todo social: sociedad envejecida, machista, atrasada y, por otro lado, el que concibe el LI como una opción, no una norma, como un recurso válido al que el hablante pueda recurrir como elección en determinados contextos.

Estas posturas consideradas moderadas evidencian la interacción entre ideologías y contexto situacional e identidad ([del Valle y Meirinho-Guede, 2016](#); [Cisternas, 2017](#)). El ideograma de la imposibilidad idiosincrática se conforma a partir de las creencias asociadas a cuestiones identitarias de la sociedad cubana, vinculadas a elementos históricos, culturales, sociales y económicos que, según los informantes, entran en contradicción con un posicionamiento social en el que se adopte masivamente un lenguaje más inclusivo. Más que argumentos en contra del LI, estas creencias son planteadas como causas o justificantes de su no adopción en Cuba en la actualidad y de la improbabilidad de que esto suceda de manera generalizada. Al mismo tiempo y

a pesar de las actitudes negativas manifestadas, se muestran actitudes a favor del uso del LI en determinados contextos, como un recurso lingüístico más del que se puede disponer, pero sin que esté en juego su imposición.

Con todo, esta exploración acerca del LI en Cuba pone en evidencia que, tanto el debate sobre el LI como su uso, es multifactorial y dista mucho de ser homogéneo en el mundo hispanico. En tanto el posicionamiento ante el LI es una cuestión de actitud, a partir de las actitudes negativas evidenciadas en este estudio por parte de los encuestados, no parece que el LI en Cuba vaya a ser usado por la sociedad en general en el futuro cercano, mucho menos que se trabaje en la elaboración de guías de uso por un lenguaje no sexista. A tono con los informantes universitarios chilenos (Castillo Sánchez y Mayo, 2019), los jóvenes de la muestra echan en falta un posicionamiento oficial y un mayor debate e información al respecto que incluya a los diferentes sectores de la sociedad. Estudios posteriores deberían tomar en cuenta precisamente otros sectores sociales, para así tener una dimensión mayor de las creencias de los hablantes cubanos sobre el LI.

Referencias bibliográficas

- Barth, F. (1976) Introducción. En F. Barth (Ed.), *Los grupos étnicos y sus fronteras* (pp. 9–49). Fondo de Cultura Económica.
- Becker, L. (2019). Glotopolítica del sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company Company contra el lenguaje inclusivo de género. *Theory now*, 2(2), 4-25. <https://doi.org/10.30827/tmj.v2i2.9827>
- Bengoechea, M. y Simón, J. (2014). Attitudes of University Students to Some Verbal Anti-Sexist Forms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 69-90. <https://doi.org/10.4236/ojml.2014.41008>
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y Lingüística*, 40, 355 – 375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Cabán Pérez, C. del M. (2019). Lenguaje no inclusivo en la academia: ¿por qué utilizar el lenguaje inclusivo dentro de los foros académicos? *Revista Ingenios*. <https://www.ingeniosupr.com/vol-61/2019/12/7/lenguaje-no-inclusivo-en-la-academia-por-qu-utilizar-el-lenguaje-inclusivo-dentro-de-los-foros-acadmicos>
- Cabello, M. (2021). Más glotopolítica del sexismo lingüístico: ideologemas de la argumentación de los defensores del lenguaje inclusivo de género. *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 127-149. <https://doi.org/10.33776/erebea.v11i0.6904>
- Castillo Sánchez, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, 40, 377-391. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2072>

- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19(1), 101-117.
- Cremades, R. y Fernández-Portero, I. (2021). Actitudes del alumnado universitario ante el lenguaje inclusivo y su debate en los medios de comunicación. *CLAC*, 89, 89-115. <https://doi.org/10.5209/clac.79503>
- Del Valle, J. (2007). *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana Vervuert.
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, Volumen I (pp.622-631). Routledge.
- Escandell-Videl, M.V. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, 223-249. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08>
- Gala, M.L. (2022, 30 de junio). Redes sociales digitales en Cuba, 13 años después de acceso a Internet. *Cubahora*. <https://www.cubahora.cu/ciencia-y-tecnologia/rsss-en-cuba-13-anos-despues-del-libre-acceso-a-internet>
- Gómez, L. (2021, 16 de agosto). La tarea pendiente del lenguaje inclusivo. *La Jiribilla, Revista de Cultura Cubana*. <http://www.lajiribilla.cu/la-tarea-pendiente-del-lenguaje-inclusivo/>
- Gordillo, L. (2018, 20 de octubre). Cuba: Lenguaje inclusivo y texto constitucional ¿cuestión de forma? *Género con clase*. <http://generoconclase.blogspot.com/2018/10/cuba-lenguaje-inclusivo-y-texto.html>
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *CLAC*, 88, 15-29. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Haensch, G. y Werner, R. (2000). *Diccionario del español de Cuba. Español de Cuba-español de España*. Editorial Gredos S.A.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall, Stuart y P. Du Gay, (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hernández, H. (2015, 21 de julio). Cuba: Sexismo, un asunto postergado por lingüistas. *AmecoPress. Información para la igualdad*. <https://amecopress.net/Cuba-Sexismo-un-asunto-postergado-por-linguistas>
- IPS. (2020, 4 de noviembre). ¿Por qué elle? Cuba también debate sobre lenguaje inclusivo. *Inter Press Service en Cuba*. <https://www.ipscuba.net/genero/53270/>
- Jiménez Rodrigo, M.L., Román Onsalo, M. y Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 174-183.

- Kalinowski, S. *et al.* (2018). Inclusive el lenguaje. Debate sobre lengua, género y política. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/Inclusive%20el%20lenguaje%20correg.4.pdf>
- Molina, J.A. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. *Signo y Pensamiento*, 38(74), 2027-2731. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.elpg>
- Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel S.A.
- Pichardo, E. (1875). *Diccionario Provincial casi razonado de Vozes y Frases Cubanas*. Imprenta El Trabajo de León F.
- Pichardo, G. y Sánchez, D.I. (2022). El Uso del Lenguaje Inclusivo en el habla de docentes y alumnos universitarios. *ENLETAWA Journal*, 15(2), 1-34. <https://doi.org/10.19053/2011835X.14757>
- Soler Montes, C. (2022). Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico. Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito. *Educación Multidisciplinar Para La Igualdad De género*, (4), 131-154. <https://monografias.editorial.upv.es/index.php/emig/article/view/412>
- Tapia-Arizmendi, M. y Romani, P. (2012). Lengua y género en documentos académicos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 59, mayo-agosto, 69-86. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1082/808>
- Van Dijk, T.A. (2000). *Ideology and Discourse. A Multidisciplinary Introduction*. Pompeu Fabra University.

Apéndice 1. Cuestionario sobre lenguaje inclusivo

- **Datos del informante**

Edad: _____

Año de estudios: _____

¿Con qué género se identifica?

masculino

femenino

no-binario

- **Preguntas**

1. ¿Conoce el término lenguaje inclusivo (LI) /no sexista/ sin género y su significado? Sí _____ No _____

2. En una sala con personas de variados géneros considera el uso de una expresión como “queridos estudiantes”:
Inclusiva ____ Discriminatoria ____ ¿Por qué?
3. Marque aquellas expresiones que considera discriminatorias en cuanto al género:
 - Los médicos y las enfermeras jugaron un papel esencial durante la pandemia.*
 - Queremos que los ciudadanos participen en el evento.*
 - Los miembros del claustro tomarán una decisión.*
 - El hombre está destruyendo el planeta.*
 - Los profesores se fueron de excursión.*
 - El que decida irse que lo haga ahora.*
 - Ninguna*
4. El pronombre “elle”:
¿Lo usa? Sí ____ No ____
¿Lo ha escuchado? Sí ____ No ____
¿Considera necesaria su incorporación a la lengua? Sí ____ No ____
5. Marque en la casilla correspondiente las expresiones que use en cada contexto.

	Lo uso con mis amigos	Lo uso en mi casa	Lo uso en las redes sociales	Lo uso en la mensajería instantánea (SMS, WhatsApp, Messenger, etc.)
<i>Queridos amigos (para incluir a todos)</i>				
<i>Queridos amigos y queridas amigas</i>				
<i>Querides amigos, amigas y amigos</i>				
<i>Querid@s amig@s</i>				
<i>Querides amigos</i>				
<i>Queridxs amigxs</i>				
<i>Otra</i>				

6. ¿Ha estado expuesto o expuesta al LI en?
el hogar _____
en la universidad _____
en los medios de comunicación _____
en las redes sociales _____
en la calle _____
en ningún sitio _____
7. ¿Usan los profesores LI en el aula? Sí _____ No _____
En caso de que sí. ¿Qué formas?
8. ¿Se promueve en Cuba el LI?
Sí _____ No _____ No sé _____ Explique su respuesta.
9. En el ámbito académico donde usted se desenvuelve observa:
Resistencias hacia el LI _____ Apoyo al LI _____ No se habla de eso _____
Explique su respuesta.
10. En general en la sociedad cubana observa:
Resistencias hacia el LI _____ Apoyo al LI _____ No se habla de eso _____
Explique su respuesta.
11. ¿Cree que se debería adoptar el LI desde los primeros años de enseñanza?
Sí _____ No _____ Explique su respuesta.
12. ¿Cree que en Cuba esto pueda llegar a ser algo que todos usen al hablar?
Sí _____ No _____ Explique su respuesta.
13. Considera usted el uso del LI en espacios públicos (el aula, grupos de amigos, sala de reuniones, etc.):
- Indispensable
 - Necesario a veces
 - Necesario solo si alguien lo exige
 - Innecesario

14. Diga su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	TA	A	D	TD
1. El LI es un lenguaje que respeta a todas las personas.				
2. Es una payasada.				
3. Es un lenguaje que visibiliza e incluye las diversas identidades.				
4. Es una moda pasajera.				
5. Es una deformación del idioma.				
6. Es una reforma necesaria acorde a los nuevos tiempos.				
7. El LI llegó para quedarse.				
8. Exijo que se dirijan a mí con LI.				
9. Uso el LI.				
10. Los profesores usan el LI.				
11. En los medios de comunicación predomina el uso del LI.				
12. A los que usan el LI los miran raro.				
13. Los jóvenes cubanos tienen tendencia a usar el LI.				
14. Debería enseñarse en las escuelas.				
15. Me encanta el LI.				
16. Primero debe cambiarse la mentalidad de las personas para que se generaliza el LI.				
17. Primero debe usarse LI para cambiar la mentalidad de las personas.				

(TA) Totalmente de acuerdo (A) De acuerdo (D) En desacuerdo (TD) Totalmente en desacuerdo.

Lenguaje igualitario e imagen en las universidades públicas valencianas

📧 Marta Pilar Montañez Mesas
Marta.montanez@uv.es
Universitat de València

Resumen: Esta investigación recoge los resultados del análisis cualitativo del lenguaje igualitario y la imagen corporativa de las cinco universidades públicas valencianas: UV, UPV, UJI, UMH y UA. El objetivo es comprobar cuáles son las estrategias lingüísticas y visuales más frecuentes en su comunicación digital, tanto en su página electrónica como en su comunicación a través de los canales digitales corporativos. La hipótesis de partida es que el lenguaje verbal se adecua a los manuales y guías de comunicación inclusiva, igualitaria o no sexista, mientras que las imágenes no siempre reciben la misma atención, si bien se muestran algunas estrategias para lograr una comunicación igualitaria eficaz.

Asimismo, este trabajo analiza la contribución que las universidades, como instituciones de prestigio, aportan a la sociedad, pues constituyen un modelo de lenguaje y de uso cultural. Por tanto, esta investigación pone de relieve el impacto de la imagen corporativa en la percepción social del lenguaje igualitario. El análisis confirma que las universidades públicas valencianas, en general, emplean de un modo igualitario tanto el lenguaje como las imágenes en sus comunicaciones digitales.

Palabras clave: imagen igualitaria; lenguaje inclusivo; universidades valencianas; estereotipos sexistas; comunicación corporativa.

1. Introducción: igualdad en las universidades públicas valencianas¹

La *Ley para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres* (LO 3/2007) regula la necesidad de que las instituciones establezcan planes de igualdad, así como iniciativas diversas para fomentar el uso de un lenguaje y una comunicación no sexistas. A nivel autonómico, antes ya se había publicado la Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, *para la igualdad entre mujeres y hombres*, cuyo artículo 48 se refería expresamente al uso de un lenguaje no sexista en las administraciones públicas valencianas.

¹ Agradezco los valiosos comentarios de las profesoras Mercedes Quilis Merín, Marta Albelda Marco y Andrea Carcelén Guerrero, investigadoras del grupo Lingualitarias al que también pertenezco, durante la elaboración de este trabajo.

Entre las instituciones públicas de mayor prestigio e impacto social se encuentran las universidades: centros de educación superior, en cuyo seno se desarrollan, esencialmente, labores docentes y de investigación, pero también promoción de la ciencia y la cultura, la divulgación y la transferencia científicas.

En este contexto, cobra más sentido, si cabe, el diseño de estrategias concretas dirigidas a toda la comunidad universitaria, no solo al profesorado o al personal de administración y servicios, sino también al conjunto de estudiantes, tanto propios como llegados mediante programas de movilidad, así como al entorno social en que se ubican. Dicho de otro modo, las universidades son, en la práctica, emisoras de modelos de comunicación y cultura para toda la sociedad.

1.1. Objetivos e hipótesis

Los objetivos de esta investigación son dos: por un lado, analizar la imagen corporativa de las cinco universidades públicas valencianas, a saber, la Universitat de València (UV), la Universitat Politècnica de València (UPV), la Universitat d'Alacant (UA), la Universitat Miguel Hernández (UMH), de Elche y la Universitat Jaume I, de Castelló (UJI) que, en adelante, se nombrarán mediante sus siglas. Por otro lado, comprobar en qué medida la comunicación de estas instituciones se corresponde con un uso igualitario del lenguaje y de las imágenes que seleccionan, tanto en sus páginas electrónicas, como en sus perfiles oficiales en las redes sociales en que participan.

La hipótesis de partida es que las universidades públicas valencianas siguen, de manera general, las estrategias y recomendaciones que proponen las guías y manuales de lenguaje no sexista en su comunicación oficial, si bien las imágenes y otros elementos de contenido gráfico no siempre reciben la misma atención, o bien, la conjunción entre lenguaje verbal y no verbal puede no resultar del todo igualitaria.

2. Marco teórico: lenguaje igualitario y comunicación institucional

2.1. Lenguaje no sexista, lenguaje igualitario y lenguaje inclusivo

Las cinco universidades públicas valencianas cuentan con materiales diversos, en especial, con guías y folletos, que incluyen recomendaciones para una comunicación no sexista, igualitaria e inclusiva. En las siguientes líneas emplearemos de manera diferenciada estos términos (en el sentido propuesto por Montañez, en preparación), si bien, en algunos casos, se emplean como sinónimos o conceptos equivalentes en la bibliografía.

De manera sucinta, podría precisarse que se considera no sexista toda comunicación que no discrimina por razón de la identidad sexual de las personas. En segundo lugar, consideramos que el lenguaje es igualitario cuando nombra por igual a mujeres y a hombres. Por último, el lenguaje inclusivo es aquel que atiende también a otros

En los siguientes epígrafes se describen las iniciativas y materiales de las cinco instituciones universitarias elegidas que abordan estos aspectos sociales del lenguaje.

2.2. El lenguaje igualitario e inclusivo en las universidades públicas valencianas

El orden de las universidades en este apartado obedece al número de estudiantes matriculados en los tres niveles de educación superior en el curso académico 2022-23, como muestran los datos oficiales recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 1. N.º de estudiantes en las universidades públicas valencianas (Fuente: MCIN y GVA).³

INSTITUCIÓN	UV	UPV	UA	UJI	UMH
N.º Estudiantes por Nivel Educativo					
Grados	37 259	22 556	21 606	11 627	10 787
Másteres	6 031	5 953	2 160	1 463	2 286
Doctorado	4 612	2 421	1 715	936	751
Total: 132 163	47 902	30 930	25 481	14 026	13 824
Porcentajes	36,24 %	23,40 %	19,29 %	10,61 %	10,46 %

2.2.1. UV

De los 132163 estudiantes de las universidades públicas valencianas, el 36,24 % cursan sus estudios en la UV. Por tanto, el impacto de la comunicación institucional sobre este sector de la población y su entorno es incuestionable. Entre las iniciativas de esta universidad, destacan la creación de la Unitat d'Igualtat y la confección de un Pla d'Igualtat, que ya se encuentra en su cuarta edición. Dentro de sus ejes de actuación, cabe señalar que en 2012 se publicaron sendos manuales en las dos lenguas cooficiales: la *Guía de uso para un lenguaje igualitario* (Quilis, Albelda y Cuenca, 2012) y la *Guia d'ús per a un llenguatge igualitari* (Cuenca, Quilis y Albelda, 2012), coordinadas por Tecnolingüística S.L y en 2024 se han publicado dos nuevas obras, elaboradas por Quilis, Montañez, Albelda y Carcelén (2024): la *Guía de igualdad en el lenguaje* y la *Guia d'igualtat en el llenguatge*.

2.2.2. UPV

Por su parte, la UPV es la segunda universidad pública valenciana en número de estudiantes (30 930, que representan el 20,40 % del total). Esta institución cuenta con numerosos recursos sobre el lenguaje inclusivo en su página electrónica⁴ y tiene en

³ Los datos han sido extraídos de la página electrónica de Estadística de estudiantes del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/> También se pueden consultar a nivel autonómico en la página del Institut Valencià d'Estadística, de la Generalitat Valenciana <https://pegv.gva.es/es/temas/sociedad/educacion/estadistica-de-estudiantes-universitarios> [23/01/2024]

⁴ <https://www.upv.es/entidades/UI/info/848155normalc.html> [11/01/2024]

vigor su III Plan de Igualdad, que recoge una serie de protocolos para la comunidad universitaria⁵. Entre esos materiales, destaca el documento de *Buenas prácticas para una comunicación inclusiva*, de la Unidad de Igualdad y el Vicerectorat de Responsabilitat social i cooperació. Esta guía incluye, al igual que las del [Instituto Cervantes \(2011 y 2021\)](#), la de la UMH y las de la UV, un apartado sobre aspectos visuales para una comunicación no sexista e inclusiva.

2.2.3. UA

La UA, que tiene en proceso de aprobación su IV Plan de Igualdad, cuenta con materiales como la *Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante*, redactada por [Marimón Llorca y Santamaría Pérez \(2011\)](#) y, como parte de su acción 14, también unos *Apuntes para la igualdad*, divididos en bloques o temas. El cuarto corresponde a *Apuntes de lenguaje no sexista. Tema IV. Guía de uso de lenguaje no sexista en la Universidad de Alicante*, elaborada por Herminia [Provencio Garrigós \(s.f.\)](#), disponible también en su versión *Apuntes per a la igualtat. Tema IV. Guia d'ús de llenguatge no sexista en la Universitat d'Alacant*, traducida por Rosa Esteve Vidal.

En estos materiales se insiste en la idea de ‘hacer visibles’, en la misma línea de [Montañez y Quilis \(2017\)](#) de que no siempre es suficiente con ‘incluir’ sino que también es necesario ‘visibilizar’, como estrategias igualitarias.

2.2.4. UJI

La UJI, además de la Unitat d'Igualtat y el Punt Violeta-Rainbow, cuenta con la Fundación Isonomía, presidida por la Rectora y formada por un equipo de trabajo que, entre otros materiales, ha publicado la *Guia de tractament no sexista de la informació i la comunicació a la Universitat Jaume I / Guía de tratamiento no sexista del lenguaje administrativo* ([Escrig, Sales y Ortí, 2016](#)), continuadora de la ya publicada por [Escrig y Sales \(2010\)](#), en colaboración con el Servei de Llengües i Terminologia de esta universidad. También junto a este Servei, [Andreu i Bellés](#) coordinó en 2009 la tercera edición del *Manual de documents i llenguatge administratiu*, avalado por las cinco universidades públicas valencianas.

2.2.5. UMH

En abril de 2023, la UMH publicó una novedosa *Guía de recomendaciones para un lenguaje no sexista e inclusivo*, coordinada por el Vicerrectorado de Inclusión, Sostenibilidad y Deportes⁶. Precisamente, ya el título pone de manifiesto que lo inclusivo va más allá del sexismo lingüístico, por lo que esos términos no deben confundirse. Además, cuenta también con la Unidad de igualdad, creada en 2009, y tiene en vigor su II Plan de Igualdad (2022-2026).

⁵ <https://www.upv.es/entidades/UI/info/1213905normalc.html> [11-01-2024]

⁶ Redactada por R. Reina Vaillo, A. Candela Capilla, J. L. García Alaguero, R. Muñoz Sánchez, P. Heras González, M.^a J. Alarcón García, M.^a M. Maciá Díaz y J. Gascón Martínez.

3. Metodología y análisis del corpus

3.1. Metodología y recogida de datos

El marco teórico y metodológico en que se basa esta investigación cualitativa parte de un doble análisis: lingüístico y multimodal. Por una parte, se examinan las estrategias para un lenguaje igualitario a nivel léxico y gramatical, siguiendo las pautas y recomendaciones de las guías universitarias, el folleto de la CRUE y la *Guía del Instituto Cervantes (2021)*. Por otra parte, la investigación se completa con un análisis multimodal del lenguaje igualitario (verbal y no verbal), desarrollado en anteriores publicaciones, como en el bloque IV de la *Guía de comunicación no sexista del Instituto Cervantes (2011 y 2021)* y en *Montañez Mesas (2023)*. En ellas, se describen rasgos visuales como la posición, la relación imagen-texto, la gama cromática o, en el caso de productos audiovisuales, la música y los efectos sonoros. También se examinan los roles y estereotipos más frecuentes en la comunicación visual, tanto si se emplean imágenes como otro tipo de recursos visuales, tales como iconos, ilustraciones o elementos vectoriales. Por tanto, se trata de un análisis multimodal, pues conjuga no solo un código o lenguaje (el verbal), a partir del conjunto de unidades lingüísticas –morfológicas, sintácticas, fónicas o léxicas–, sino también el lenguaje no verbal a través de las imágenes, gráficos, ilustraciones, iconos y figuras utilizadas, si las hay.

El material que sirve de corpus a esta investigación ha sido extraído de las páginas electrónicas de estas instituciones, así como de sus perfiles institucionales (@UV_EG, @UPV, @UA_Universidad, @UJUniversitat, @UniversidadMH) en la red social X (antes conocida como Twitter), durante el periodo de septiembre de 2023 hasta enero de 2024 (del 01/09/2023 al 31/01/2024). Para ello, se han revisado todos los bloques de contenido y subapartados, así como sus Planes de Igualdad y el resto de información contenida en sus Unidades de Igualdad. En el caso de los datos extraídos de las páginas oficiales de cada universidad, se entenderá que la fecha de última consulta es la del día de finalización de la recogida del corpus (31/01/2024).

3.2. Criterios de selección de muestras

Para elaborar esta investigación se han revisado semanalmente las páginas electrónicas de las cinco universidades objeto de estudio. Asimismo, también se han consultado diariamente sus publicaciones en la red social X durante el periodo descrito en el apartado anterior. En el análisis se han tenido en cuenta tanto aquellas muestras en las que se constataba el uso de un lenguaje igualitario, como aquellas en las que la imagen, el texto o la conjunción de ambos no reflejaban una comunicación totalmente igualitaria.

Los fenómenos lingüísticos y visuales seleccionados, por su mayor relevancia en la bibliografía o su pertinencia en el ámbito educativo y académico⁷, son:

- a. Usos (in)adecuados del masculino genérico.
- b. (Ab)uso de recursos igualitarios léxicos y gramaticales.
- c. Combinación equilibrada de alternativas igualitarias.
- d. Coherencia en la comunicación multimodal (relación entre texto e imagen).
- e. Roles y estereotipos en el lenguaje verbal y visual.

En cuanto a la presentación de los datos, en el epígrafe siguiente se analizan estos fenómenos y se ordenan en tres subapartados: los tres primeros (§4.1, §4.2 y §4.3) están dedicados al lenguaje igualitario en la comunicación universitaria. El apartado §4.4 se refiere a la comunicación igualitaria multimodal y el último (§4.5) constituye una reflexión acerca de posibles estereotipos en la comunicación institucional.

Junto a cada ejemplo o imagen, se incluye el enlace a su ubicación original. En el caso de las publicaciones en la red social X, no resulta necesario, al figurar la fecha de publicación y el nombre del perfil institucional en las figuras capturadas, por lo que se puede consultar directamente accediendo a la aplicación y buscando por fecha.

4. Análisis y resultados: lenguaje e imagen igualitarios en la comunicación universitaria valenciana

4.1. Usos (in)adecuados del masculino genérico

Tras la consulta de las páginas electrónicas de las cinco universidades públicas valencianas durante estos meses, se observa que la mayoría de publicaciones e informaciones comunicadas muestran un uso igualitario del lenguaje.

En primer lugar, respecto al punto a) acerca del uso del masculino genérico, sin entrar en la discusión lingüística recogida en [Rodríguez Ponce \(2022\)](#) de si realmente el género masculino tiene un carácter genérico (*cf.* [Bosque, 2012](#)), es frecuente encontrar alternativas léxicas y gramaticales en los textos.

⁷ Muchas de las guías y manuales de lenguaje no sexista han ido surgiendo en el ámbito administrativo para dar respuesta a las dudas en ciertos contextos profesionales (más de dos décadas cumple el manual, ya clásico, coordinado por A. M.^a [Medina Guerra \(2002\)](#), redactado por M. C. Ayala Castro, A. M.^a Medina Guerra y S. Guerrero Salazar. Cada ámbito de comunicación presenta sus peculiaridades respecto al uso del lenguaje, los géneros discursivos prototípicos y la modalidad comunicativa (oral o escrita) más frecuente. Por ello, guías como las del [Instituto Cervantes \(2011 y 2021\)](#) ya discriminaban entre ámbitos en su presentación de las recomendaciones, y establecían tres ámbitos, a saber, el de la Administración y la información pública, el ámbito de la educación y el ámbito de los medios de comunicación social, en el plano discursivo; y el ámbito social y profesional, el ámbito académico y educativo, y el ámbito publicitario, en el uso de las imágenes.

Desde el punto de vista lingüístico, el masculino genérico no es un uso incorrecto de la lengua, pero puede resultar inadecuado si es el único modo de expresión, especialmente, en discursos del ámbito social o institucional. M. Quilis (2013) recoge algunas reflexiones y ejemplos del masculino genérico cuyo uso, *per se*, no tiene por qué ser sexista, pues es la forma no marcada y, según la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009: I: 85, § 2.2a), en plural, puede designar a un grupo mixto de personas. Incluso, añade Quilis (2013, pp. 408-409) hay estructuras en que su uso estaría justificado (rótulos, lugares, ejemplos en plural cuando se expresan los nombres de las personas y, por tanto, quedan visibilizadas, por citar algunos casos). También es frecuente su uso en enunciados breves, palabras-botón o que funcionan como icono en las páginas electrónicas, o cuando se refieren a un destinatario inespecífico (Figura 2):

(1) Jornadas formativas 4x4 *nuevos voluntarios*.⁸



Figura 2. Cartel informativo de Jornadas de voluntariado de la UJI [29/01/2024].

Ahora bien, la lengua no es solo gramática y el criterio no es únicamente la corrección, más aún, en fenómenos lingüísticos que se refieren a las personas, sino que también debe atenderse al uso en un contexto determinado y valorar su función pragmática y su valor social, como argumentan Montañez y Quilis (2017, p. 49). Lo inadecuado no su uso, sino su abuso. Asimismo, el masculino genérico presenta varios inconvenientes discursivos: sobre todo, genera ambigüedad con el masculino

⁸ El resalte en los ejemplos recogidos es nuestro.

específico referido solo a varones y, además, no visibiliza a gran parte de la población. Un lenguaje que aspire a nombrar con igualdad puede adoptar, básicamente, dos estrategias: incluir y visibilizar. El masculino genérico incluye, precisamente por su carácter genérico, universalizador, pero no es suficiente para construir discursos igualitarios, sino que es necesario recurrir a otras formas para dar visibilidad y hacer presentes a las mujeres en los discursos, como podría hacerse en la siguiente noticia, expresada en masculino genérico: *los microbiólogos* (Figura 3):



Figura 3. Noticia de la UPV en la red social X [17/01/2024].

4.2. *Uso de recursos igualitarios léxicos y gramaticales*

La mayoría de guías centra su atención en ofrecer alternativas al (ab)uso del masculino genérico puesto que, como se ha señalado, puede invisibilizar o perpetuar usos ambiguos en los textos que no aseguran la informatividad de los mensajes, pues no se puede saber si se refiere a un grupo mixto o a un grupo de varones en exclusiva, como en el ejemplo anterior, todavía más reforzado con la imagen, donde no aparecen mujeres. Esas estrategias suelen agruparse, *grosso modo*, en dos bloques: alternativas de tipo léxico y de índole gramatical, como se describe y ejemplifica en las siguientes líneas.

Por un lado, entre las alternativas léxicas destacan el uso del epiceno ‘persona’; ausencia de artículos en sustantivos comunes en cuanto al género (*estudiantes*); empleo de nombres colectivos (*alumnado*, *estudiantado*, *profesorado* o *personal*, también bajo sus siglas: PDI o PAS).

Tómese como ejemplo (2) el siguiente fragmento de la UMH, donde se emplea ‘personas’:

(2) BECAS (2 octubre 2023).

Con el fin de garantizar el derecho de todas las *personas* a cursar estudios universitarios, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital y la propia Universidad Miguel Hernández de Elche convocan diferentes becas y ayudas. (<https://estudios.umh.es/becas/>)

O esta otra muestra de la UPV (Figura 4) en que se emplea un sustantivo común en cuanto al género (*referentes*), junto a los nombres completos (*Avelino Corma, Amparo Chiralt, Hermenegildo García y Luis Guanter*), de modo que no solo se incluye, en esa forma común, sino que se visibiliza:



Figura 4. Captura de vídeo corto en su página principal (<https://www.upv.es/>) [25/01/2024].

En el seno de la comunicación institucional universitaria es frecuente el uso de sustantivos colectivos. Esta alternativa al masculino genérico permite incluir de manera sencilla y breve, sin necesidad de desdoblarse. Es el caso de la siguiente noticia publicada en la red social X, en la que se emplea *estudiantat/estudiantado*⁹ (Figura 5):

⁹ Téngase en cuenta que en los ejemplos escogidos para ilustrar cada fenómeno que proceden de la UV se respeta, y por ello se ha mantenido, la lengua propia que esta emplea en su comunicación institucional. No obstante, en el análisis se ofrece su traducción, siempre que la alternativa propuesta tenga un equivalente en español.



Figura 5. Noticia publicada en el perfil institucional de la UV en la red social X [18/01/2024].

No obstante, en algún caso también se emplea el masculino genérico, bien por la brevedad del mensaje (criterio descrito en Instituto Cervantes, 2021: bloque III, sobre construcción del discurso), bien porque el texto va acompañado de una imagen que desambigua y anula la interpretación de un masculino específico, como en el siguiente mensaje de la UV (Figura 6), en el que el texto *els esportistes/los deportistas* se combina con un vídeo breve en el que se suceden imágenes de equipos de chicas y chicos, por lo que queda claro que es masculino genérico (*los y las deportistas*) y no específico (*solo los deportistas varones*):



Figura 6. Publicación del perfil UV_EG en la red social X [12/12/2023].

Otro de los términos colectivos frecuentes en la comunicación institucional es el sustantivo *personal*, que permite aludir fácilmente a quienes trabajan o investigan en las universidades, pero manteniendo un registro formal. Esta alternativa léxica al masculino genérico suele aparecer especificada, según el grupo profesional al que se refiera, tanto en su forma desarrollada, como mediante las siglas correspondientes: *personal docente e investigador* (PDI), *personal del administración y servicios* (PAS), *personal investigador en formación* (PIF), entre otras, como en el siguiente ejemplo de la UA, donde se emplea *personal investigador* (Figura 7, segundo párrafo), recogido en el ejemplo (3):

- (3) Nuestro principal objetivo es poner en contacto a las empresas con el *personal investigador*.



Figura 7. Servicio de investigación y empresa de la UA [14/01/2024].

Dentro de las alternativas léxicas al masculino genérico, se encuentran los sustantivos abstractos, que pueden resultar útiles para evitar la mención expresa de las personas en aquellos casos en que conviene focalizar la atención en la acción que se realiza, la cualidad o la institución, y no es tan relevante nombrar expresamente a quienes

participan. Es el caso de *voluntariado*, en la siguiente información de la UMH (Figura 8), frente al masculino genérico (*voluntarios*) o el desdoble (*voluntarios y voluntarias*):

(4) Conoce todas las ventajas y oportunidades del *voluntariado* europeo (SVE)



Figura 8. Noticia de la UMH con uso de sustantivo abstracto (*voluntariado*) [29/01/2024].

Por otro lado, respecto a las alternativas gramaticales, se encuentran ejemplos de pronombres invariables en cuanto al género como *quien*, o concordancias en segunda persona (*tú*) o de cortesía (*usted*), que, si bien evitan el masculino genérico, no visibilizan en caso de que se dirijan exclusivamente a mujeres.

En la Figura 9, a continuación, se observa la concordancia en segunda persona en el apartado ‘Orientación’ de la UPV, dedicado a quienes accedan a la universidad (*tu mejor decisión*). En ejemplos como este se comprueba, por tanto, el alcance de la comunicación institucional, pues ya no es solo el personal y alumnado propio, sino que se hace extensivo a otro sector de la sociedad: el de estudiantes de niveles educativos de enseñanzas medias, sus docentes y los departamentos de orientación escolar y profesional, así como las familias, en general, que pueden consultar estos documentos. Por todo ello, se constata que el uso que las instituciones hagan del lenguaje también se convierte en un modelo, por su prestigio y por el calado social que adquieren.



Figura 9. Servicio 'Orientación' de la UPV [20/01/2024].¹⁰

Dentro de las alternativas gramaticales al masculino genérico se puede citar el uso de ciertos sustantivos comunes en cuanto al género en los que se omite el artículo (*estudiantes, docentes...*). No obstante, en esos casos, se recomienda que aparezcan los nombres de las personas afectadas, de este modo se visibiliza tanto a los hombres como a las mujeres que protagonizan la noticia, para que no se interprete como masculino específico, esa estrategia es la empleada en la siguiente noticia de la UA (ejemplo 5, Figura 10):

- (5) Ana Vidal, Paula Ortiz, Lucas Macadán, María Arias, Ángela Torrijos y Paula Ruiz, *estudiantes...*



Figura 10. Omisión de artículos en sustantivos comunes y nombres explícitos de mujeres y hombres (noticia de la UA en la red social X, 12/01/2024).

¹⁰ <https://www.upv.es/contenidos/ORIENTA/info/794647normalc.html>

Si se revisa el ejemplo completo, se observa que la concordancia se establece en masculino (genérico) plural:

(5')

Ana Vidal, Paula Ortiz, Lucas Macadán, María Arias, Ángela Torrijos y Paula Ruiz, *estudiantes* de Publicidad y Relaciones públicas de la UA han sido *seleccionados* [la cursiva es nuestra].

Esta concordancia es correcta, desde el punto de vista gramatical, pues el sujeto es plural y, por tanto, no sería adecuado *han sido seleccionados y han sido seleccionadas, ni la forma abreviada *han sido seleccionados y seleccionadas. El mensaje es igualitario porque expresa el nombre completo de todas las personas, que son el sujeto de la información, y con ello se visibiliza también a *las* estudiantes, reforzado además por usar la imagen de un grupo mixto y no solo de varones.

4.3. *Combinación equilibrada de alternativas igualitarias*

La recomendación general en guías como la del [Instituto Cervantes \(2021\)](#) para una comunicación igualitaria es construir los discursos atendiendo a una estrategia global, de manera que el lenguaje no solo sea lingüísticamente correcto y adecuado al contexto, sino también variado, relevante y fluido, respetando dos principios generales básicos: la coherencia y la naturalidad del discurso. Con esas máximas, parece incuestionable que la mejor estrategia ha de ser la *combinación equilibrada de alternativas igualitarias*. En la siguiente captura de la página institucional de la UJI (Figura 11) se pueden observar varias referencias a personas: colectivos (*estudiantado, PDI*), epícenos (*personas matriculadas*) y una imagen con dos figuras:

The image shows a screenshot of the UJI website. At the top, there is a dark blue navigation bar with social media icons, a search bar, and language options (Valencià, Español, English). Below the navigation bar, the UJI logo and name 'UNIVERSITAT JAUME I' are visible. A dropdown menu is open, showing options like 'Futuro estudiantado', 'Estudiantado UJI', 'PDI', 'PTGAS', 'AlumniSALUI', and 'Empresas e Instituciones'. The main banner features a photograph of a woman and a man high-fiving, with a green heart shape overlaid. The text 'Plan UJI de Salud Integral' is displayed on the banner. Below the banner, there are four statistics: '14.343 Personas matriculadas', '151 Títulos ofrecidos', '15 M€ Captación de recursos para investigación', and '+30 Años formando'.

Figura 11. Página del Plan UJI de Salud Integral [15/01/2024].

En este otro caso (Figura 12), se combinan diferentes estrategias, tanto léxicas (el colectivo *estudiantado*), como gramaticales: omisión del artículo en palabras comunes (*estudiantes*) y el uso de pronombres y concordancias en segunda persona (*contigo*, *tu nominación*, *darte*, *tu estancia*). No obstante, se mantienen dos expresiones en masculino genérico: *los estudiantes de intercambio* y el documento adjunto titulado *coordinadores y tutores*.



11/01/2022 | ORI Compartir f X in @ ✉ 📄

Si eres estudiante de intercambio de una universidad **ecoa** de la Universitat Jaume I y quieres estudiar durante un semestre o un año académico a nuestra universidad, tu universidad tendrá que nominarte oficialmente.

Una vez recibida tu nominación, desde la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) nos pondremos en contacto contigo para que rellenes la solicitud de abajo y darte la bienvenida.

Los estudiantes de intercambio no pagan tasas de matrícula en la Universitat Jaume I

La Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) será el primer punto de encuentro a tu llegada.

- Procedimiento para la admisión de estudiantado de intercambio entrante.
- Coordinadores y tutores (consejo y firmas de los contratos de estudio).

Puedes consultar otros datos útiles para preparar tu estancia en nuestro apartado de Orientación

Figura 12. Página de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UJI [10/09/2023]¹¹.

Ejemplos como estos plantean la cuestión de si es preciso modificar todos los enunciados escritos en masculino genérico. Para ello, podemos acudir a las recomendaciones sobre el discurso de algunas guías, como la del [Instituto Cervantes \(2021\)](#), en las que se proponen algunos criterios para la composición del discurso. En este caso, operaría la brevedad del mensaje (el nombre del archivo ‘Coordinadores y tutores’). No parece sensato ni adecuado lingüísticamente utilizar un doblete (*#coordinadores y coordinadoras y tutores y tutoras*); sin embargo, ya en el documento propiamente dicho sí sería posible desdoblar con barra o mediante otra fórmula (colectivo, epiceno, términos comunes en cuanto al género...), dado que se menciona a un grupo mixto de personas, no solo a varones.

La recomendación general en esa *Guía* es, precisamente, utilizar el lenguaje igualitario como una estrategia global del discurso: no se trata de sustituir todas las expresiones o voces en masculino, ni mucho menos de aplicar un desdoblamiento masivo, como parecen sugerir algunas opiniones resistentes al uso igualitario del lenguaje o las que, desde visiones más radicales, recurren a ello para ridiculizarlo.

¹¹ <https://www.uji.es/internacional/base/estudiantat/estudiantado-internacional/>

Se trata de construir discursos donde se nombre, se visibilice y no solo se incluya a las mujeres, en los que sean protagonistas y destinatarias de la información en pie de igualdad.

Antes de avanzar al siguiente criterio de análisis, conviene reflexionar también sobre las alternativas gráficas y otras estrategias en auge en ámbitos discursivos, como la prensa, la publicidad y la comunicación digital informal: el símbolo arroba (@), las terminaciones *-x* o *-e* (*-i* para el catalán) y ciertos signos ortográficos como las barras o los guiones. De todas ellas, solo se reconoce el uso de la barra en textos breves, siempre que no sean posibles otras opciones (Quilis *et al.*, 2012, p. 28).

El criterio de brevedad del mensaje opera especialmente en casillas de documentos cerrados del ámbito administrativo, como solicitudes o instancias, titulares de noticias, eslóganes de publicidad, rótulos, nombre de iconos o botones de las páginas electrónicas, así como en mensajes cortos en las publicaciones en redes sociales. En la siguiente muestra (Figura 13), que cumple este criterio, se desdobra con barra (*investigadors/es* - *investigadores/as*):



Figura 13. Noticia de la UV y la UPV con desdoblamiento con barra [10/01/2024].

En este caso, se trata de un mensaje corto en una red social y, a pesar de publicarse en el perfil institucional, el contexto presenta un menor grado de formalidad que su página electrónica oficial. Los otros recursos gráficos (la arroba y las terminaciones neológicas *-x* y *-e*) son casi inexistentes en los documentos publicados por las universidades públicas valencianas. A lo sumo, se localiza alguna arroba en publicidad, más por su carácter de gancho o por el público joven al que va dirigida, que como uso visibilizador propiamente dicho, como en el siguiente aviso dirigido a estudiantes que aún no han accedido a la universidad, precisamente, para darla a conocer, como estrategia para captar su atención (Figura 14):



Figura 14. Uso de la arroba en anuncio informativo de la UPV en la red social X [23/01/2024].

4.4. Coherencia en la comunicación multimodal (relación entre texto e imagen)

Como se desprende del análisis de los apartados anteriores, las universidades públicas valencianas emplean un lenguaje mayoritariamente igualitario en su comunicación escrita. Ahora bien, la comunicación digital, con frecuencia, combina textos con otros lenguajes audiovisuales como vídeos, imágenes, ilustraciones, iconos o dibujos¹². Se trata, por tanto, de una comunicación multimodal en la que, de manera conjunta, se transmite información con lo que se dice (el texto propiamente dicho), pero también con lo que sugieren los elementos gráficos.

Tras analizar el corpus, se comprueba que los elementos (audio)visuales utilizados en sus páginas electrónicas y en sus publicaciones sociales pueden considerarse igualitarios: en el caso de las imágenes, fotografías o ilustraciones suelen aparecer grupos mixtos o figuras femeninas que tratan de visibilizar a la mujer en las distintas esferas académicas (docencia, investigación, gestión...). Es el caso de la siguiente noticia sobre el programa Emplea 2024, dedicado a impulsar la carrera profesional de alumnas y tituladas de la UPV (Figura 15, recogido en 6, o la Figura 22, que se comenta más abajo). Tanto el texto (con las concordancias en femenino: *tituladas*, *seleccionadas*), como la imagen, donde ellas son las protagonistas, es un buen ejemplo de esa conjunción coherente entre lo verbal y no lo verbal:

- (6) Vuelve el programa pionero de la UPV que ayuda a estudiantes y *tituladas* a posicionarse en las organizaciones.

Enfrentarse a retos es una gran manera de aprender y crecer profesionalmente. Eso es lo que les espera a las 40 *seleccionadas* que, en los próximos meses, participarán en el programa EMPLEA...

¹² Para una descripción detallada de los recursos visuales en la comunicación de la igualdad y la diversidad puede consultarse Montañez Mesas (2023).



Figura 15. Noticia de la UPV con lenguaje e imágenes igualitarias coherentes [26/01/2024].

En el caso de que aparezcan grupos mixtos representados, las figuras deben aparecer en situaciones análogas o equivalentes, ocupando el mismo plano o posición, y con el mismo rol funcional, es decir, imágenes equilibradas y que no transmitan roles predefinidos, competencia entre sexos, ni funciones estereotipadas (v. *infra* §4.5). Un buen ejemplo de texto multimodal se encuentra en estas noticias de la UMH y de la UPV (Figura 16), donde el lenguaje verbal y no verbal es coherente y, además, las personas que aparecen se representan de manera equitativa:



Figura 16. Ejemplos de coherencia en texto e imagen equilibrados (UMH y UPV) [21/01/2024].

En cuanto a los iconos, suele optarse por elementos metafóricos (como aquellos que representan a personas de manera vectorial, sin atributos ni rasgos identificables o que evocan simbólicamente el contenido de la página, como un mapa, en los servicios de movilidad y relaciones internacionales. Sirvan de ejemplo estos dos de la UJI (Figura 17):



Figura 17. Uso de ilustraciones simbólicas, sin referencia a personas concretas (UJI) [10/01/2024].

No obstante, en ocasiones, la conjunción entre el texto y las imágenes que lo acompañan no resulta totalmente igualitaria, pues se detecta una cierta falta de concordancia entre los recursos lingüísticos (con frecuencia, en masculino genérico, por su carácter incluyente) y los recursos visuales (que sí representan a las personas afectadas por la información). Es el caso de la noticia recogida como Figura 18, de la UA, en la que se emplea el término *investigadores* (masculino genérico) acompañando a una imagen de grupo mixto formado por un varón y cuatro mujeres, y en el pie de foto se expresa de manera explícita el nombre del investigador principal y Valpipack:



Figura 18. Imagen de grupo mixto en una noticia de la UA [26/01/2024].

Solo cuando se accede a la noticia íntegra se conocen los nombres completos del resto de investigadoras, tras el sustantivo colectivo *equipo*, recuperado en (7):

- (7) *Equipo* de Valpipack, de izquierda a derecha: *Raquel Sánchez, Arantzazu Valdés, José Luis Todolí, Natalia Cenitagoya y Ana Beltrán*, y muestras del material activo elaborado a partir de residuos de piña. Autor: Roberto Ruiz (UA). <https://web.ua.es/es/actualidad-universitaria/2024/enero2024/22-31/un-nuevo-material-activo-a-partir-de-corazones-de-pina-alarga-la-vida-de-productos-carnicos-en-un-15.html> [26-01-2024]

Por último, el recurso léxico de los colectivos suele ser de los más frecuentes en la comunicación digital cuando median imágenes, por condensar gran cantidad de información en una expresión breve: *alumnado, estudiantado, profesorado, comunidad universitaria, grupo* o *equipo*, como en el ejemplo anterior; pero también otros, muy útiles en el ámbito de la educación, como *familia*. Este sustantivo colectivo se ha convertido en una fórmula inclusiva que permite aludir a la diversidad de estructuras sociales en que convive una persona. Iniciativas como la de la UA, dirigidas *a toda la familia*, en la Figura 19, corroboran de nuevo ese impacto social de las universidades, cuya labor no se destina solo a docentes y estudiantes, sino que también son instituciones de cultura que, a través de ciertas secciones, cátedras, fundaciones u oficinas propias, divulgan la cultura, la ciencia, favorecen el empleo o devuelven a la sociedad parte de lo que generan:

Universidad de Alicante UA @UA_Universidad · 23 ene.

Llega la nueva programación de “Domingos al MUA” con una oferta de 8 talleres para toda la familia, que se llevarán a cabo del 28/01 al 12/05. Pintura, estampación, creación colectiva, relatos visuales para partituras, dibujo de relaciones im-possibles...

s.ua.es/es/8gyo

Domingos al MUA
MUSEU UNIVERSITAT D'ALACANT

PROGRAMACIÓN 2º CUATRIMESTRE. CURS 2023-2024

Domingo 28 de enero ABSTRACCIÓN DEL MEDIO Taller de pintura abstracta 25 personas a partir de 8 años A cargo de Sarañes Masó. Artes	Domingo 24 de marzo MÚLTIPLAS ESTRUCTURAS Y FOTO-COLLAJE Taller de creación colectiva 25 personas a partir de 8 años A cargo de David Masó. Fotografía
Domingo 4 de febrero MARI, LUCES Y SOMBRAS Taller de estampación 25 personas a partir de 8 años A cargo de Quere Vela	Domingo 21 de abril PARTITURAS PARA CUERPOS Taller musical 25 personas a partir de 7 años A cargo de Carlos Izquierdo. Música
Domingo 18 de febrero MUCHO CUEN-TO Varios talleres de creación 30 personas a partir de 8 años A cargo de Remedios Navarro, Ana Delgado del Hala	Domingo 28 de abril LABES, PROTECTORES DEL VOSOR Varios talleres de creación 30 personas a partir de 8 años A cargo de ABRA. Patrimonio
Domingo 10 de marzo COSAS Y GENTE Taller de fotografías interactivas 20 personas a partir de 8 años A cargo de Sol Sarrall. Fotografía	Domingo 12 de mayo SAUVADE, DISTANCIA MÍNIMA Taller de dibujo 30 personas a partir de 6 años A cargo de María Ferreres. Artes

Actividades gratuitas. Los domingos de 12 a 14h. Se requiere inscripción previa. Plazas limitadas. Las inscripciones se obtienen a través de @MuseumUA

Figura 19. Coherencia en el uso del lenguaje verbal (colectivos) y no verbal (UA) [23/01/2024].

4.5. Roles y estereotipos en el lenguaje verbal y visual

Los estudios sobre roles y estereotipos suelen estar más asociados a la publicidad, la prensa o los juguetes considerados sexistas por perpetuar determinados valores sociales, laborales o intereses personales, según se dirijan a unas o a otros. En el ámbito de la educación y la cultura son menos frecuentes y las imágenes suelen estar cuidadosamente seleccionadas para que no trasluzcan roles de género o situaciones estereotipadas.

No obstante, perviven en nuestra sociedad ciertas ideas preconcebidas acerca de la presencia de mujeres en el ámbito universitario, por lo que se trabaja para erradicar esos prejuicios y cada vez más son las iniciativas para poner en valor la contribución de las mujeres en los distintos campos del saber, en las tareas de gestión y liderazgo, así como en la élite investigadora. En ese sentido, una de las ideas más extendidas es la escasez o menor proporción de científicas, de ahí el interés por visibilizarlas en todas las áreas de conocimiento, especialmente, con actividades en torno a días clave como el 8M o el 11 de febrero, declarado por la UNESCO *Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia y la tecnología*. Un ejemplo de ello es la jornada conmemorativa de la UMH, que celebró en 2023 su VII edición, bajo el lema «La Ciencia tiene nombre de Mujer», cuya noticia se reproduce en (8)

(8) VII Jornada ‘La Ciencia tiene nombre de Mujer’ para conmemorar el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia.

Las universidades también dan voz a pioneras y mujeres relevantes en sectores académicos o profesionales, en ocasiones, estereotipados, como es el caso de ciertas ingenierías y algunas profesiones masculinizadas (Figura 20):



Figura 20. Visibilización de mujeres en sectores masculinizados (UPV) [25/01/2024].

En otros casos, las iniciativas combinan el interés igualitario con un marcado carácter inclusivo, como la siguiente noticia de la UA (Figura 21):



Figura 21. Noticia igualitaria e inclusiva de la UA [24/01/2024].

Finalmente, la comunicación institucional de noticias sobre mujeres y hombres en situaciones equiparables y el uso de un lenguaje apropiado para transmitirlo favorece que se naturalicen ciertas situaciones hasta hace unas décadas, inéditas. Es el caso del doctorado *honoris causa*, que se asocia más a varones (estadísticamente lo reciben más) y, de hecho, el propio *Diccionario de la lengua española* lo define para el varón, pues lo adscribe únicamente a un *doctor* o *doctorando*, como se ve en (9), donde se reproduce la entrada correspondiente (s. v. *honoris causa*):

(9) *honoris causa*

Loc. lat.; literalmente ‘por honor’.

1. loc. adj. Dicho de un *doctor* o de un *doctorado*: En reconocimiento a méritos especiales. *Doctor; doctorado honoris causa*. U. t. c. loc. adv. *Fue nombrado honoris causa por la Universidad de Valladolid*.



Figura 22. Noticia visibilizadora de una doctora *honoris causa* de la UA en la red social X [25/01/2024].

5. Conclusiones

En las cinco instituciones analizadas se constata el uso naturalizado de un lenguaje igualitario, tanto en la información comunicada a través de su página electrónica oficial, como en los mensajes publicados en sus perfiles institucionales en la red social X. En este trabajo se han analizado diversos ejemplos de cada una de las universidades, con especial atención a las estrategias lingüísticas y multimodales, que muestran el interés y el compromiso de las instituciones universitarias públicas valencianas por un uso igualitario e inclusivo del lenguaje, recogido en sus guías y en los materiales descritos. Ahora bien, abordar una comunicación universitaria más igualitaria e inclusiva no solo depende de las instituciones, sino también del personal y del alumnado, es necesario que consideren de interés conocer y poner en práctica las recomendaciones de estas guías y recursos.

Del análisis propiamente dicho se desprende que los principales recursos utilizados son de tipo léxico, mientras que las marcas gráficas apenas se utilizan, al constituir un ámbito de comunicación formal. Respecto a los recursos gramaticales, suelen emplearse combinados con otros, de manera que los discursos responden a una estrategia global orientada a una comunicación igualitaria, sin ir en contra de la coherencia, la naturalidad, la corrección y la adecuación pragmática.

Finalmente, en esta investigación se ha puesto de relieve el papel crucial que desarrollan las universidades públicas como fuente de cultura y como instituciones de prestigio, pues devienen en modelos sociales, tanto por su lenguaje, como por los valores que transmiten gracias a sus iniciativas a favor de una comunicación y, en definitiva, de una sociedad, más igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Andreu i Bellés, J. (coord.) (2009). *Manual de documents i llenguatge administratiu*. Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L., 3.^a ed.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf [30/01/2024]
- CRUE, Universidades españolas (s. f.). *Recomendaciones para un uso adecuado del lenguaje de las universidades. Usa el lenguaje inclusivo*. <https://www.crue.org/comision-sectorial/sostenibilidad/> [15/01/2024]
- Cuenca Ordinyana, M.^a J., Quilis Merín, M. y Albelda Marco, M. (2012). *Guia d'ús per a un llenguatge igualitari*, https://www.uv.es/igualtat/webnova2014/GUIA_VAL.pdf
- Escrig Gil, G. y Sales Boix, A. (2010). *Guia de tractament no sexista de la informació i la comunicació a la Universitat Jaume I*. Fundació Isonomia, Unitat d'Igualtat i Servei de Llengües i Terminologia i de la Universitat Jaume I.
- Escrig Gil, G., Sales Boix, A. y Ortí Porcar, M.^a J. (2016). *Guia de tractament no sexista del llenguatge administratiu / Guía de tratamiento no sexista del lenguaje administrativo*. Fundació Isonomia. Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat Jaume I.
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-29, <https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Instituto Cervantes (2011). *Guía de comunicación no sexista*. Madrid. Publicaciones del Instituto Cervantes. Santillana Ediciones Generales, Aguilar.
- Instituto Cervantes (2021). *Guía de comunicación no sexista*. Penguin Random House Grupo Editorial, Debate.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (s. f.). *Guías para el uso no sexista del lenguaje*. <https://www.inmujeres.gob.es/servRecursos/formacion/GuiasLengNoSexista/Guias.htm>
- Marimón Llorca, C., y Santamaría Pérez, I. (2011). *Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante*. <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/0-documentos/recursos/guia/guia-discurso-igualitario-ua.pdf>
- Medina Guerra, A.M.^a (coord.) (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer, Universidad de Málaga.

- Montañez Mesas, M.P. (2023). Estratègies visuals per a la representació de la identitat, Martínez Carrasco, R. i J. Haba Osca (coords.). *Il·lustrar la diversitat. Representacions de la diversitat de gènere, afectiva i sexual a la literatura gràfica i la seua traducció*. Tirant lo Blanch, 95-114.
- Montañez Mesas, M.P. y Quilis Merín, M. (2017). Estrategias para un uso no sexista del lenguaje en los documentos de la administración. M. Jabbar y C. Díaz (coords.). *La implementación de políticas de igualdad de género en las Administraciones públicas*. Tirant lo Blanch, 49-64.
- Provencio Garrigós, H. (s. f.). *Apuntes de lenguaje no sexista. Tema IV. Guía de uso de lenguaje no sexista en la Universidad de Alicante*, trad. de R. Esteve Vidal, *Apunts per a la igualtat. Tema IV. Guia d'ús de llenguatge no sexista en la Universitat d'Alacant*. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/109624>
- Quilis Merín, M. (2013). Usos y normas de las formas del género referido a personas en español, en Aleza, M. (coord.). *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia: Tirant Humanidades, 379-417.
- Quilis Merín, M. y Montañez Mesas, M.P. (2017). Implantación de un lenguaje no sexista y su impacto en la comunicación institucional. M.^a E. González Sanjuán y R. Fernández-Coronado González (coords.). *Guía de buenas prácticas en transversalidad de género en las políticas públicas y presupuestos del Ayuntamiento de València*. Ajuntament de València. 978-84-9089-090-5, 19-32. https://www.valencia.es/documents/20142/617742/Guia%2520extensa%2520castellano_optim.pdf/20f1f284-e724-3066-9dcd-4c9ef8bbfa07
- Quilis Merín, M., Albelda Marco, M. y Cuenca Ordinyana, M.^a J. (2012). *Guía de uso de para un lenguaje igualitario*, https://www.uv.es/igualtat/webnova2014/GUIA_CAS.pdf
- Quilis Merín, M., Montañez Mesas, M. P., Albelda Marco, M. y Carcelén Guerrero, A. (2024a). *Guía de igualdad en el lenguaje*. Unitat d'Igualtat. Publicacions de la Universitat de València. <http://doi.org/10.7203/PUV-OA-672-3>
- Quilis Merín, M., Montañez Mesas, M. P., Albelda Marco, M. y Carcelén Guerrero, A. (2024b). *Guía d'igualtat en el llenguatge*, Unitat d'Igualtat. Publicacions de la Universitat de València. <http://doi.org/10.7203/PUV-OA-673-0>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, versión electrónica: <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez Ponce, M.I. (2022). *Mitologías de la lingüística: Reflexiones sobre comunicación no sexista y libertad discursiva*. Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783968693378>