

LAS REPRESENTACIONES DE GRAMÁTICA Y GÉNERO EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES: UNA EXPERIENCIA DE ANÁLISIS ETNOGRÁFICO EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

*GRAMMAR AND GENDER REPRESENTATIONS IN STUDENT'S DISCOURSE:
AN ETHNOGRAPHIC ANALYSIS EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES*

María Cecilia Romero
Universidad de Buenos Aires
romeromace@gmail.com

Anabella Laura Poggio
Universidad de Buenos Aires
anabella.poggio@gmail.com

María Soledad Funes
Universidad de Buenos Aires / CONICET
solefunes@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Enfoque Cognitivo
Prototípico

Gramática

Género

Manuales escolares

Análisis etnográfico

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en una experiencia realizada en el marco de las clases prácticas de la materia Gramática (cátedra Borzji), de la carrera de Letras, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La experiencia consistió en analizar cómo se conceptualiza la gramática en manuales escolares del área de Lengua y Literatura considerando un contenido de enseñanza particular: la categoría morfológica de género. Se analizaron contrastivamente consignas de los manuales acerca de la categoría de género y consignas elaboradas bajo los principios del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff 1987 y Langacker 2000), marco teórico en el que se inscribe la materia. Se utilizó la metodología del análisis etnográfico (Rockwell 2000). Las conclusiones de este estudio mostraron que en los manuales escolares, la gramática se encuentra descontextualizada del discurso, y por lo tanto, el género se concibe como una categoría binaria. Además, la comparación entre las consignas mostró que los ejercicios basados en el ECP presentan una concepción de género contextualmente dependiente.



∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Cognitive Prototypical approach

Gender

Grammar

Textbooks

Ethnographic analysis

This paper features the results of a classroom experience within Professor Borzi's Grammar course at the University of Buenos Aires: teachers assistants and undergraduate students analyzed together the conceptualization of grammar in Language and Literature textbooks for secondary education, focusing on the morphological category of gender. The exercises proposed in those textbooks were compared to a set of activities conceived according to the principles of the Cognitive Prototypical Approach (CPA) (Lakoff 1987 and Langacker 2000), which is the theoretical framework of Professor Borzi's Grammar course. The methodology of ethnographic analysis was fruitfully used for this experience (Rockwell 2000). The outcome of our work with the students showed that grammar in the textbooks under analysis is decontextualized from discourse, and therefore gender is conceived as a binary category. Moreover, the comparison of grammar exercises showed that the CPA-based activities revealed a context-dependent gender conception.

Recibido: 02/07/2018

Aceptado: 05/08/2018

La sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) introdujo una serie de cambios en el nivel medio que afectó tanto el modelo organizacional como el modelo pedagógico. Sin embargo, existe una distancia entre la proliferación de modelos organizacionales y la escasez de modelos pedagógicos que nos permitiría entender por qué a pesar de las tantas modificaciones que impulsan las políticas educativas las estrategias de enseñanza parecen no mejorar en las aulas. Como señala Terigi (2011), es frecuente que las innovaciones provenientes de las políticas educativas apunten a modificar el funcionamiento de la organización escolar, pero que no logren impactar en el modelo pedagógico predominante, ya que muchas de estas propuestas encierran una gran complejidad didáctica. Si las políticas educativas no acumulan el conocimiento pedagógico y didáctico que se requiere para la implementación de los cambios, se corre el riesgo de reducir estas iniciativas a arreglos puramente formales (2011: 21).

Si bien los nuevos diseños curriculares confeccionados a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional proponen un cambio de modelo pedagógico, no profundizan en los conocimientos pedagógicos que permitirían el pasaje a un nuevo paradigma de enseñanza. En el caso del diseño de Lengua y Literatura de la ciudad de Buenos Aires para la Nueva Escuela Secundaria (NES), se propone invertir el orden de prioridad en la enseñanza entre la lengua y la literatura (o el universo discursivo). El cambio de enfoque propicia que los contenidos gramaticales se aborden en el mismo ejercicio de las prácticas de lenguaje, cuando surja la necesidad por parte de los alumnos, según una perspectiva de índole psicogenética. El planteo de trabajar la lengua en uso es muy interesante y podría ser muy significativo para los estudiantes. Sin embargo, este cambio no logra implementarse realmente en las aulas, principalmente por dos factores. Por un lado, los diseños no brindan orientaciones didácticas para guiar al docente en el cambio de

perspectiva, ya que trabajan más bien por la negativa: cuando se refieren a los contenidos de lengua, se afirma que se deben trabajar en el ejercicio de las prácticas y se recurre a las incorporaciones negativas y a la negación explícita para decir lo que no hay que hacer: “de este modo se evita caer en definiciones gramaticales que no contribuyen a mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes” (Ministerio de Educación 2013: 443). Por otra parte, si bien se plantea un cambio de abordaje de los contenidos de lengua, no se cuestionan los modelos gramaticales que subyacen al tipo de contenidos lingüísticos trabajados en la tradición escolar. Esto produce una gran contradicción con el nuevo enfoque de trabajo propuesto, ya que las gramáticas de índole formal (especialmente la tradición estructuralista, dominante en la escena escolar) no atienden específicamente al uso lingüístico, con lo cual no pueden brindar las herramientas teóricas adecuadas para trabajar la lengua desde el discurso.

Ante la falta de orientaciones pedagógicas, los manuales se convierten en grandes aliados de los profesores, que van a buscar allí las herramientas de trabajo que no brindan los diseños. Sin embargo, las editoriales que han publicado manuales en el marco de la implementación de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) presentan los contenidos gramaticales de manera aislada, bien como apéndice del libro, bien como cierre de unidad, separados de las actividades correspondientes a *las prácticas del lenguaje*. En estas propuestas no hay articulación entre los géneros discursivos y la enseñanza de la lengua. Insistimos en que esta falta de articulación se debe a que las teorías gramaticales y lingüísticas implícitas en el diseño y en los manuales de Lengua y Literatura no son teorías que tengan en cuenta el uso de la lengua y, por lo tanto, no son pertinentes para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos en el diseño curricular. En estos manuales, las propuestas de actividades suelen ser de tipo deductivo: se presenta la regla o la explicación y luego se plantean ejemplos que ilustran esa regla, u oraciones para señalar lo que se explicó. Cuando se usan textos reales, se los toma como fuente de búsqueda, pero no se integra el análisis gramatical al análisis del texto, a su comprensión global. Los manuales presentan los contenidos gramaticales sin conexión con esas prácticas en las que deberían abordarse estos contenidos.

Frente a este panorama, las autoras de este trabajo se encuentran desde hace algunos años investigando sobre los beneficios de adoptar un enfoque gramatical discursivo, el Enfoque Cognitivo Prototípico, en el diseño de propuestas áulicas para la enseñanza integrada de la lengua y la literatura en el nivel medio. Tanto nuestras reflexiones como nuestras propuestas de enseñanza están fundamentadas en la noción de Gramática Emergente de Hopper (1988) que postula en términos generales que la gramática es una construcción permanente, resultado de una negociación de sentidos en una determinada comunidad de hablantes.

En este trabajo, presentamos una experiencia realizada con alumnos de la materia Gramática (cátedra Borzi) de la carrera de Letras (gran parte de ellos futuros profesores de la escuela secundaria), con el objetivo principal de reflexionar sobre la enseñanza de los contenidos gramaticales en la escuela secundaria. La forma que encontramos para llevar a cabo este propósito de base fue a través de la presentación de una experiencia distinta de clase. Les propusimos a los alumnos analizar contrastivamente dos tipos de consignas sobre un tema específico de la currícula: la categoría de género. En primer lugar, analizamos diferentes consignas de los manuales escolares. En sentido estricto, el currículum escolar presenta el género bajo el contenido de categoría morfológica que se plasma en la concordancia nominal. Sin embargo, creemos que el género no es solamente una categoría que permite el paso de la morfología hacia la sintaxis mediante la conexión

llamada concordancia, sino que es una categoría que debe entenderse también pragmática y semánticamente. De este modo, nuestro objetivo último es que los estudiantes logren comprender que un contenido de enseñanza como es el género no puede ni debe pensarse como algo externo al discurso y por ende desarticulado de las concepciones socioculturales. En este sentido, además del análisis de las consignas de manuales, realizamos un análisis de otro tipo de consigna, confeccionado desde el Enfoque Cognitivo Prototípico, marco teórico en el que se inscribe la materia en la que realizamos la experiencia. Estas consignas reflejan estrategias de enseñanza que contemplan las nuevas concepciones de género que existen actualmente en la sociedad.

Para dar cuenta de los resultados de esta experiencia, utilizamos una metodología etnográfica, que nos permite reflexionar sobre los discursos de los alumnos y los intercambios con los docentes.

El género como categoría gramatical y como perspectiva de enseñanza

El género como categoría gramatical ha sido entendido desde las gramáticas formales como una clasificación que corresponde a una determinada clase de palabra, principalmente a los sustantivos, los adjetivos y ciertos pronombres. En virtud de ello, el género se ha comprendido como una mera manifestación lingüística ajena a las relaciones sociales y culturales de una determinada sociedad.

En la gramática de Alonso y Henríquez Ureña, por ejemplo, se describe al género para dar cuenta de la binariedad masculino y femenino, de tal forma que se define como “una clasificación puramente gramatical de los sustantivos en dos grupos: femenino y masculino, según la terminación del adjetivo acompañante” (1938: 64). El adverbio *puramente* utilizado en la misma definición conlleva a suponer cierta intención de alejar la gramática de ciertas representaciones socioculturales del género.

Por su parte, la gramática de Alcina Franch y Blecua (1975: §3.2.1) intenta incorporar en su definición ciertas cuestiones ligadas a dichas representaciones socioculturales aludiendo al carácter informativo sobre *el sexo y otros aspectos de la realidad*. La definición de género se establece como: “una clase de morfemas que sirve para: a) actualizar un determinado morfema lexemático como nombre sustantivo o adjetivo, b) marcar concordancia junto con el número y el artículo, c) marcar información sobre el sexo y otros aspectos de la realidad” (1975: 513).

En esta definición encontramos, además, la incorporación de otro aspecto para definir la categoría: la concordancia.

En este sentido, en *El comentario gramatical* de Kovacci (1990), la autora plantea de una manera diferente la noción de género como categoría gramatical y lo define como “una categoría nominal de sustantivos y adjetivos” (1990: 26). Clasifica los sustantivos en masculinos y femeninos a los efectos de la concordancia con los adjetivos.

Observamos, a grandes rasgos, cierta evolución en las definiciones sobre el género como categoría gramatical. Es decir, las gramáticas van agregando más elementos en sus definiciones, por ejemplo, la gramática de Alonso y Henríquez Ureña apela a una clasificación casi exclusiva de los sustantivos, mientras que la de Alcina Franch y Blecua señala al género como un morfema que presenta ciertas utilidades; una de ellas es el establecimiento de la concordancia. Sobre este último aspecto también se establece la definición propuesta por Kovacci.

Por otra parte, Ambadiang (1999), en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, describe la categoría de género desde la morfología, es decir, a partir de los rasgos flexivos del nombre, pero también se hace alusión a la referencia, que es extralingüística. Esto es, se entiende que el género se relaciona con un referente externo, que debe ser tenido en cuenta en la marca morfológica. En palabras de Ambadiang:

las categorías de género y de número están a caballo con dos realidades: extralingüística y lingüística. En lo que se refiere a la vertiente extralingüística, se trata de dar cuenta de la relación que contrae el género o el número de un nombre con la información relativa a su referente. De manera más específica, intentaremos ver en qué medida algunas de las propiedades de los referentes determinan la asignación del género o del número en éstos últimos. Ello supone a su vez, examinar el modo en que los rasgos flexivos que se asignen a un nombre dado puedan determinar las desinencias que recibe, verse determinados por ellas o estar simplemente asociados a ellas (1999: 4846).

Podemos aludir que en esta explicación hay una intención clara de tratar la categoría de género desde la información que provee el nombre en relación con otros elementos que lo rodean.

En la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE 2009) se observa la aparición de otro elemento conceptual en la definición, que alude al rasgo de inherencia para explicar al género como una propiedad de los nombres:

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

El carácter inherente para explicar el género como una propiedad de los sustantivos y ciertos pronombres entiende que el género viene como algo ya dado. Al respecto, Hockett dice: “*lápiz*, sustantivo, no es masculino porque esté flexionado para ello, sino porque lo es inevitable e inherentemente” (1962: 219). La categoría de género tiene una base fuertemente motivada que asocia sexo femenino a género femenino y sexo masculino a género masculino, relación que se manifiesta claramente en aquellas palabras que designan seres vivos con diferencia de género. Sin embargo, y a partir de la concepción del signo como una unidad arbitraria, la NGL y las gramáticas en general sostienen que la oposición entre género femenino/masculino también es arbitraria. Desde el ECP, sostenemos que en la concepción de género inherente, la gramática se concibe como previa al discurso.

Las gramáticas aquí reseñadas, entonces, definen y describen el género desde una perspectiva formal que no indaga sobre las condiciones socioculturales que inciden en la morfología.

Sin embargo, desde el enfoque teórico en el que se inscribe este trabajo, consideramos que esta categoría gramatical no hace otra cosa que representar conexiones en el discurso; y el discurso es construido por sujetos que reflejan a través del lenguaje concepciones sobre sus formas de vida.

Esta condición nos lleva a una pregunta: ¿qué concepciones sobre las relaciones sociales y culturales puede manifestar la categoría morfológica de género? En este sentido, asumimos que las categorías morfológicas de género dispuestas en las gramáticas formales no comprenden, al menos

en un principio, la totalidad de representaciones que los sujetos hablantes pretenden describir, ya que se limitan a esgrimir las formas femeninas y masculinas. Es decir formas que aluden al concepto de sexo en el sentido biológico. En términos muy generales, las gramáticas resuelven esta encrucijada afirmando que el género entendido como categoría gramatical no se corresponde solo con el sexo como distinción biológica sino también en relación a una distinción sociocultural. Esta distinción sociocultural no se entiende como reflejo de la sociedad sino que se refiere al concepto de género inherente. Esto es, exceptuando a aquellos sustantivos que designan seres vivos, el género de las palabras proviene de una asignación arbitraria. Los sustantivos serán masculinos o femeninos de forma inherente. Esto es, el género viene heredado y es, al momento actual, arbitrario.

No obstante, en la sociedad, en este momento histórico, los morfemas de género masculino/femenino, es decir el género entendido de manera binaria, parecen no abarcar todas las conceptualizaciones que el hablante pretende comunicar. Actualmente observamos, por ejemplo, el uso del lenguaje inclusivo bajo las formas *x*, *@* y *e*.¹

Esta dimensión gramatical respecto del género subyace a otras dimensiones de la vida política y social de un individuo que pugna por cierta identidad en una comunidad determinada. De hecho, desde una dimensión social, el género se entiende como: “El conjunto de actitudes, roles, valores, comportamientos que determinan lo que debe ser un varón y una mujer, impuestos a cada sexo mediante el proceso de socialización. Por ser una construcción social y cultural, es dinámica y puede modificarse” (Tufro 2018: 19).

En consonancia con esta definición de género, la presente experiencia intenta posicionarse desde una perspectiva de enseñanza de la gramática distinta y por consiguiente desde una perspectiva de enseñanza de género no binarista. Es decir, esta experiencia intenta equilibrar y armonizar la noción de género desde una dimensión gramatical y social, de forma tal que puedan corresponderse una con la otra. En este sentido, el enfoque discursivo en el que trabajamos y desde el que enseñamos gramática resulta ser el más adecuado, ya que entendemos la gramática como una construcción permanente, resultado de una negociación de sentidos en una determinada comunidad de hablantes (Hopper 1988) (cfr. el apartado siguiente, sobre el enfoque teórico). De acuerdo con esto, podemos decir que la dimensión social y la dimensión gramatical son las dos caras de una misma moneda al momento de entender el género. Reconocemos entonces la importancia que tiene adoptar una perspectiva de género en la enseñanza. Enseñar desde un enfoque de perspectiva de género implica reconocer que en nuestra sociedad el género se construye a partir de la asignación de roles y que actualmente estos roles se encuentran dispuestos de manera desigual.²

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

² Las luchas de los movimientos feministas a mediados del siglo XX han dado lugar a diferentes planteos tanto políticos como económicos en torno a la concepción de género. Dichos planteos se volcaron en acciones concretas que apuntan a generar cambios sustanciales en el comportamiento de la sociedad. Esto ha generado diferentes posiciones respecto de la forma de transformar y abordar la desigualdad. En términos generales, en este trabajo, entendemos que el enfoque de género tal como lo describe Schüssler permite percibir el entramado de las diferentes

Al respecto, Schüssler señala que:

Este rol de género está unido a determinadas expectativas, las cuales establecen un comportamiento particular. El rol de género implica frecuentemente determinada capacidad de acceso a recursos y poder. En este caso, tanto el acceso como las posibilidades y los derechos se encuentran distribuidos de forma desigual. El sector educativo y la escuela como lugar de estudio tienen mucha influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar el rol de género asignado. Por lo tanto, mediante la aplicación del enfoque de género en el área de la educación podrán hacerse visibles las relaciones existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes (2007: 7).

Schüssler comprende cuatro niveles como formas de implementar una perspectiva de género en la educación: (1) el nivel estructural e institucional, (2) el nivel personal, (3) el nivel de contenido técnico-profesional y (4) el nivel metodológico. El primer nivel encierra las legislaciones y cambios del sistema educativo, el segundo nivel comprende la capacitación específica del docente sobre el tema, el tercer nivel reúne los objetivos y contenidos de enseñanza y finalmente, el cuarto nivel engloba las estrategias del docente, formas metodológicas y recursos didácticos.

En términos de Schüssler, en esta experiencia, nos enfocamos en los dos últimos niveles. Es por ello que una de las actividades que proponemos es la revisión de consignas de manuales sobre la categoría de género, como veremos más en detalle en el apartado de Metodología.

Antes de realizar esta experiencia y en nuestra condición de profesoras e investigadoras, hemos observado que en las consignas propuestas sobre el género como categoría gramatical en los manuales escolares de mayor circulación subyacen los planteos de las gramáticas formales.

En particular, Romero (2017a y en prensa) observa que la categoría gramatical se describe desde formas binarias opuestas: masculino versus femenino. Además, este binarismo deja en la marginalidad otras manifestaciones morfológicas del género y finalmente, dicha categoría se presenta de una manera arbitraria.

A modo de ejemplificación, en el manual de Indart y Höhn se propone un ejercicio cuya consigna es “completar un cuadro” (2010: 173) en el que se presenta una columna con sustantivos en femenino y singular, como por ejemplo *actriz*, y otras tres columnas en blanco para rellenar encabezadas por las leyendas *masculino singular*, *masculino plural* y *femenino plural*. Esta consigna conlleva a una forma mecánica de pensar la gramática, descontextualizada del discurso, así como también evidencia una forma binaria de concebir el género.

Otro ejercicio muy común en los manuales está orientado a pensar esta categoría desde la concordancia. Por ejemplo, en el manual de González (2008) encontramos una consigna como la siguiente: “subrayar los sustantivos masculinos de las siguientes oraciones” (2008: 157). Este tipo de consignas suele estar seguido de otras como: “reescribir pasando los sustantivos masculinos a su forma femenina en plural” (González 2008: 157).

formas de discriminación y marginación, y la necesidad de incluir otras categorías, como la pertenencia a un grupo étnico y la orientación sexual.

Si bien el ejercicio da cuenta de la concordancia, advertimos que se sostiene una visión mecánica de la gramática, descontextualizada del discurso y de las representaciones socioculturales; y finalmente, se trata de consignas que reflejan una concepción binarista del género.

Los problemas que observamos en las consignas de este tipo (mecánicas, desprovistas de discurso y de relación con el contexto sociocultural) nos motivaron a idear la experiencia presentada en este trabajo, que, como veremos, consta no sólo de la parte de revisión de consignas de manuales, sino también del análisis de consignas diseñadas desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico. Estas nuevas consignas apuntan a superar las limitaciones de los enfoques binaristas del género en la gramática.

Aportes del Enfoque Cognitivo Prototípico a la enseñanza con perspectiva de género

El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (cfr. Lakoff 1987; Langacker 1987, 1991, 2000; Hopper 1988; Geeraerts 2007, entre otros) sostiene como presupuestos fundamentales la motivación de la sintaxis y la no variación libre entre formas distintas. El valor de uso de las formas se explica a partir de sus contextos de aparición, medidos en forma cualitativa y cuantitativa. En este sentido, el ECP sostiene que la gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo, sino que se encuentra motivada por la semántica y la pragmática. En consonancia con esta afirmación, el lenguaje no se puede separar tajantemente de otras facultades de la cognición humana, por lo que la intención comunicativa y el punto de vista del hablante resultan fundamentales dentro de la metodología de este enfoque. De esto se desprende que la gramática se caracteriza como una Gramática Emergente del discurso (Hopper 1988). Esto es, las estructuras o regularidades lingüísticas provienen (emergen) de la fijación de rutinas exitosas en el discurso y toman forma a partir de él en un proceso permanente de construcción de la Gramática. La Gramática de una lengua consiste, por lo tanto, no en un sistema uniforme y delimitado sino en una colección abierta de formas que están siendo constantemente reestructuradas y resemantizadas en el uso; es el resultado de las elecciones de los hablantes, la gramaticalización de las tendencias lingüísticas más exitosas de un grupo social determinado en un contexto determinado.

En el Enfoque Cognitivo Prototípico, en tanto se presupone que el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, se espera que toda forma tenga siempre un significado. En este sentido, se postula en el presente trabajo que el género es una conceptualización construida por una comunidad de hablantes determinada y que, a su vez se materializa en el lenguaje.

En relación con el carácter motivado de la categoría de género, Langacker (1991: 181) advierte que en ciertos sustantivos el género está manifiestamente motivado por el designado, pero que en la mayoría de los casos la motivación se ha perdido y el género de muchos sustantivos es para los hablantes inmotivado o arbitrario. Desde el ECP se entiende que el sustantivo es el esquema de clase de palabra que gramaticaliza la conceptualización de los objetos, y como la diferencia de sexo queda asociada a objetos/seres y no a propiedades o interacciones, acepta el ECP que será el sustantivo el que oriente el género del nominal.

Además, algunos investigadores afines a este enfoque (cfr. Otheguy y Stern 2000) se posicionan en contra de la asociación 'un género para cada sustantivo' (*el/*la violín y la/*el espada*),

y, consecuentemente, en contra de la noción de género “inherente”, contemplando dentro de su argumentación casos en los que un mismo sustantivo recibe más de un género (*el/ la valiente*).

En relación con los subtipos de género, el ECP entiende que el español conceptualiza tres formas para el género: el femenino, el masculino y el neutro. Este último, en “lo bueno”, se manifiesta en un alomorfo en el artículo y en la desinencia asociada a la base *buen-*. En este ejemplo el concepto “bueno” aparece cosificado. Es decir que “tener bondad” se conceptualiza con ciertos límites, puede recortarse contra un fondo y es por eso que se conceptualiza como un objeto instanciado dentro de un nominal con un núcleo gramaticalizado en un sustantivo. Esta explicación semántico-pragmática hace que el ECP considere que el español gramaticaliza morfológicamente tres subtipos, ya mencionados, en la categoría de género.

Desde el ECP, entonces, se reconoce una división tripartita el género, ya no más binaria. Sin embargo, en nuestro trabajo proponemos que la categoría de género es gradual, y de este modo, incluso trascendemos la tripartición propuesta por algunos autores que investigan desde el ECP. Sostenemos que la categoría gradual de género se desarrolla en un continuum que se extiende desde casos muy transparentes hasta los casos menos transparentes. La mayor transparencia se observa en la concordancia plena, es decir, casos que reflejan el género a través de los morfemas, como en el ejemplo *perro*. En este ejemplo el alomorfo /o/ significa género masculino. Luego, hay casos intermedios que dependen del contexto discursivo, como por ejemplo *telefonista*. En esta palabra no hay representación alomórfica del género y depende del artículo y/o adjetivo que lo acompaña para su significación genérica. En este continuum cabe también la mención de las formas *x*, el @ y la *e* en donde se ponen en evidencia otras manifestaciones de género, más allá del masculino y el femenino. Es decir que tales formas actúan como morfemas de género inclusivo para significar la identidad de género.

En síntesis, esta categoría morfológica gradual refleja una concepción de género no binarista y dependiente del contexto sociodiscursivo.

Análisis de consignas sobre género en el aula de Gramática

Objetivos

La experiencia realizada con los estudiantes de Gramática que presentamos en este trabajo surge de una inquietud de tipo formativa: exponer a los alumnos (futuros docentes) a la reflexión sobre la gramática como objeto de enseñanza de manera temprana y en relación estrecha con la disciplina que nos ocupa. En relación con este interés por la aplicación del enfoque en la enseñanza, es importante destacar que algunos miembros de la cátedra de la Prof. Borzi están diseñando materiales para la escuela secundaria basados en los presupuestos del ECP y desde la convicción de que es necesario provocar un cambio disruptivo en la concepción de la enseñanza de la gramática para que ésta regrese, de modo significativo, a las aulas de Lengua.³ Es este interés el que nos llevó

³ Al respecto, véanse los siguientes trabajos: sobre enseñanza del nominal desde el ECP: Funes y Poggio (2015; 2016a; 2016b; 2016c; 2018a); y, en especial, cabe destacar el libro que reúne todas las secuencias para enseñar nominal desde el enfoque, que se encuentra en imprenta (Funes y Poggio en prensa). Por su parte, la Prof. Poggio investigó el uso de los artículos en la narración (Poggio 2016) y presentó una propuesta para enseñar nominal desde la polisemia del signo (Poggio 2018). Sobre enseñanza de la concordancia, véanse Romero (2017a; 2017b; 2017c); Romero *et al.* (2016; 2017).

a indagar particularmente en las representaciones que nuestros alumnos tienen sobre el tipo de ejercicios más tradicionales, encarnados en esta experiencia por las consignas de los manuales, y en cómo van construyendo, a partir de ciertos conceptos del ECP, reflexiones metalingüísticas en las que se observa un nuevo posicionamiento respecto de lo que implica enseñar a reflexionar sobre la gramática.

Teniendo en cuenta estas motivaciones, el presente trabajo tiene varios objetivos que responden a diferentes perspectivas sobre un mismo evento comunicativo (en el sentido de Hymes 1972): la situación de clase que estamos analizando. Desde el ECP consideramos que como la gramática está en permanente construcción y los hablantes tienen un rol activo en la rutinización de las formas lingüísticas a partir del éxito comunicativo que ponen a prueba en el uso, un enfoque gramatical como este favorecería la construcción de reflexiones metalingüísticas porque el hablante está implicado, de una u otra forma, en la selección (y en la construcción) de dichas formas. La gramática no se presenta como algo externo al hablante, sino como parte constitutiva de sus prácticas discursivas cotidianas. En este sentido, partimos de la hipótesis general de que el ECP propicia situaciones de reflexión metalingüística por constituirse como una gramática emergente del discurso. Así, el objetivo general de nuestra experiencia es analizar cómo se construye el camino de la reflexión metalingüística en el aula de Gramática a partir del análisis de los enunciados de alumnos y docentes frente a la una actividad específica (cfr. Anexo) consistente en el análisis de consignas. Entendemos el concepto de consigna según la definición de Riestra: “un instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza al que metafóricamente, podríamos atribuirle la condición de calidoscopio, en la medida en que deja ver y abre espacios a muchas posibles articulaciones” (2008: 323). La autora comprende la consigna no solo como la actividad que un docente establece para que sus alumnos realicen sino que entiende la consigna desde el momento en que el docente establece una serie de dispositivos discursivos hacia los alumnos para que realicen la actividad. En este sentido, la consigna se torna una estrategia de partida que marca la orientación que se pretende para esa clase.

Tomando como objeto de estudio los enunciados de alumnos y docentes producidos en el marco de las clases analizadas, los objetivos específicos planteados para esta experiencia fueron los siguientes:

- 1) Analizar las evaluaciones de los estudiantes sobre la pertinencia de las consignas de los manuales seleccionados.
- 2) Realizar un relevamiento de las representaciones sobre la(s) gramática(s) que identifican los alumnos en el análisis de las consignas propuestas.
- 3) Evaluar a partir de los comentarios sobre las consignas confeccionadas desde el ECP los beneficios que podría comportar un enfoque discursivo para el aprendizaje y la enseñanza de la categoría morfológica de género.
- 4) Identificar las concepciones sobre género que se desprenden del análisis de las diferentes consignas (las de los manuales y las confeccionadas desde el ECP).
- 5) Analizar el papel de las intervenciones del docente en la construcción de la reflexión metalingüística.

Sobre enseñanza de tiempos verbales, véanse Funes y Poggio (2017b y 2018b). Sobre enseñanza de oración simple, véase Romero (2015). Finalmente, sobre enseñanza de la gramática desde el ECP en sentido general, véanse Funes y Poggio (2017a), Funes, Poggio y Romero (2017a y 2017b).

Metodología

La carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires cuenta con tres cátedras de Gramática, que suscriben a diferentes enfoques teóricos. La cátedra de Gramática C (Borzi) trabaja desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico, perspectiva teórica que piensa la gramática como emergente del discurso, como ya hemos señalado.

La materia Gramática se organiza en clases teóricas de cuatro horas semanales, dictadas por la titular, y clases prácticas, también de cuatro horas semanales, a cargo de diferentes ayudantes. Fue en el marco de las clases de trabajos prácticos y como cierre del tema de las conexiones sintácticas en el nominal que les propusimos a los estudiantes realizar la experiencia bajo análisis, que presenta una reflexión sobre el tratamiento del género en la escuela secundaria. Pensamos que este tipo de articulación entre los contenidos de la materia y su aplicación en la enseñanza sería de interés para los alumnos por dos motivos fundamentales: por su cercanía temporal con el nivel secundario (ya que la población estudiantil que tenemos en la materia está conformada mayormente por ingresantes) y por la posibilidad de salida laboral real que implica la docencia en el nivel medio.

La experiencia consistió en analizar diferentes tipos de consignas para el tratamiento del género en la escuela secundaria (véase el Anexo) en la clase de prácticos correspondiente al tema de flexión nominal en el programa de la materia. Al finalizar la clase, se procedió a resolver con los alumnos las actividades que figuran en el Anexo. Al tratarse de propuestas para la escuela media, estas actividades no estaban en las guías de ejercicios que usan los estudiantes normalmente para las clases prácticas. Por tal motivo, los alumnos recibieron las consignas vía mail una semana antes de la clase destinada para el debate en el aula. La finalidad de que tuvieran este material con anticipación fue que pudieran leerlo detenidamente y llevar a la clase algunas reflexiones ya elaboradas.

Las actividades, que se encuentran detalladas en el Anexo, están divididas en dos secciones: en la primera parte de la discusión, se resolvieron y se analizaron algunas consignas seleccionadas de manuales escolares sobre la categoría de género (consignas A, B y C). Luego, en una segunda instancia, se resolvieron y se analizaron las consignas confeccionadas desde el ECP (desarrolladas por las autoras de este trabajo) (consignas D y E).

En el diseño del instrumento para la prueba se tuvo en cuenta, a modo de hipótesis, la posibilidad de que se produjera un pasaje reflexivo, un movimiento desde la crítica a la concepción de género que manejan los manuales hacia una valoración del tipo de reflexión sobre la categoría que habilita el ECP. Por tanto, las consignas que les dimos a nuestros alumnos consideraban la revisión de algunas propuestas representativas de los manuales escolares como punto de partida. Para realizar la selección de los ejercicios, revisamos los manuales de Lengua y Literatura/Prácticas del Lenguaje para los primeros años del nivel medio de mayor circulación entre los profesores. Observamos que las actividades planteadas tienen un denominador común en todos ellos: se presentan ejercicios de completamiento de cuadros, de pasaje de un género a otro o de corrección de construcciones en las que hay errores de concordancia. Por tanto, para el armado de las consignas seleccionamos tres ejercicios que condensaban los denominadores comunes observados. Nuestro interés específico era corroborar nuestras propias lecturas sobre ese tipo de actividades, es decir, observar si las lecturas de nuestros alumnos coincidían con nuestros análisis sobre este tipo

de consignas. Estos ejercicios formulados desde una concepción binarista del género fueron contrapuestos, en la segunda parte de la clase, al análisis de dos consignas elaboradas desde una concepción de género motivada por el discurso. En ambos casos, las consignas parten del análisis de un texto auténtico que funciona como marco para la comprensión de la categoría de género. Estas actividades fueron contrastadas con las consignas de los manuales que analizamos en la primera parte de la clase, contraste que nos permitió observar las diferentes conceptualizaciones de la gramática subyacentes a las propuestas así como los alcances metodológicos que cada propuesta habilita.

La experiencia fue realizada en dos comisiones de trabajos prácticos (profesoras Poggio y Romero) de la cátedra C de Gramática (Borzi), sumando en total unos 35 participantes. La metodología para la recogida de datos fue la de la observación participante, ya que las investigadoras que tomaron la muestra eran las docentes a cargo de los cursos. Para realizar la observación nos valimos de algunos de los procedimientos del método etnográfico.⁴

La experiencia en su totalidad, es decir, el intercambio de opiniones y perspectivas sobre el material, duró aproximadamente unos 30 minutos en cada clase práctica (esto es, tanto en la comisión de Poggio como en la de Romero). Si bien el debate fue registrado de modo audiovisual por medio de las cámaras de los celulares de las docentes, este material sólo fue utilizado como ayuda para el completamiento de los datos. Decidimos recurrir a este soporte tecnológico porque consideramos que el doble rol que desempeñamos en la clase, docentes y autoras del material, podría sesgar nuestros registros escritos. En este sentido, las grabaciones nos permitieron tomar una cierta distancia de lo que había sucedido en el aula en torno de las propuestas presentadas. Atendiendo a los objetivos de trabajo que nos habíamos planteado, no tuvimos en cuenta cuestiones relativas a lo proxémico ni a lo gestual. Sólo utilizamos el material audiovisual para completar las reflexiones y los comentarios que alumnos y docentes hicieron durante el debate. En este sentido, para la transcripción nos centramos en los enunciados que atendían a los objetivos de las consignas analizadas, a la conceptualización de la noción de género, a la motivación de la categoría y su relación con el contexto textual y el contexto sociohistórico.

Asimismo, al considerar que el conocimiento se construye en el intercambio que se produce en el aula, nos focalizamos también en la transcripción de las intervenciones de las docentes que guiaron las reflexiones de los estudiantes. Entendemos, como sostiene Rockwell (1995), que en el aula se establecen prácticas discursivas concretas que producen una serie de significados en distintos niveles de análisis. En esta oportunidad, y en el marco de un análisis del tipo etnográfico, se retomaron las voces de docentes y alumnos como discursos en los que circula y se construye el conocimiento.

⁴ Entendemos la etnografía como una descripción desde dentro del grupo que se pretende estudiar, desde las perspectivas de sus miembros. Su metodología de trabajo permite al investigador observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, con su propia participación en la acción en calidad de miembro. En términos de Woods (1987), la etnografía contribuye a zanjar el hiato entre investigadores y maestros. En este sentido, recuperamos también los aportes de Rockwell (2008), quien define la figura del etnógrafo como aquel que documenta lo no-documentado. Según la autora, la etnografía constituye una práctica autónoma que permite estudiar procesos educativos a los que no se podría acceder por otras vías. “En las sociedades modernas, lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos” (2008: 21). La etnografía, en este sentido, nos permite analizar cómo se construye el conocimiento en la práctica cotidiana que tiene lugar en las aulas, en el intercambio que se da entre los participantes del evento y que, registrado y convertido en objeto de análisis, podría constituir un aporte para la construcción de alternativas educativas.

Análisis de las clases

En este apartado nos disponemos a analizar las reflexiones de los alumnos generadas en las clases prácticas. Entendemos estas reflexiones como formas discursivas que emergen durante la clase y que se entretajan en la construcción del conocimiento que se produce en los intercambios entre alumnos y docentes (Rockwell 2000: 276). Desde esta perspectiva, abordaremos las intervenciones de los alumnos a partir del orden en que fueron presentadas las consignas.

La enseñanza del género desde una perspectiva binarista

Las consignas de los manuales que seleccionamos para la experiencia tienen como denominador común la focalización en el aspecto formal del género (los sufijos), planteado de modo dicotómico: masculino vs. femenino. Esto se observa, por ejemplo, en la consigna (A) (véase el Anexo) en la que se solicita completar un cuadro a partir de una doble oposición: masculino/femenino y singular/plural.

Como resultado del análisis de estas consignas, los alumnos formularon juicios referidos a los problemas que surgieron durante la confección de las actividades:

- (1) *Los ejemplos no presentan casos de género opaco.*
- (2) *Hay sustantivos que por sí solos no manifiestan género y en estos ejercicios no se muestra. Existe el femenino singular y el femenino plural; el masculino singular y el masculino plural, el número singular y el número plural. Pareciera ser que se entienden estas categorías todas juntas.*
- (3) *Pareciera que la marca morfológica -as y -es van juntas.*
- (4) *No se hace un análisis de la estructura interna de la palabra.*

En (1) el comentario de los estudiantes sobre el concepto de género opaco⁵ evidencia que pudieron incorporar este concepto y, además, que lograron entender las posibles deficiencias de este ejercicio. Esta situación los posiciona no sólo como conocedores de saberes disciplinares sino también como inminentes críticos.

El enunciado (2) evidencia que los alumnos lograron observar un problema que tiene que ver con la forma en que se presenta un contenido en el manual. Esto no sólo demuestra que los alumnos poseen determinados saberes asociados a las categorías morfológicas sino también que, a partir de esos saberes, pueden ordenar una posible secuencia cronológica de contenidos para presentar la ejercitación.

En el caso de los enunciados (3) y (4) se ratifican las observaciones anteriores y además hay una presunción en (3) que se sustenta recién cuando los estudiantes logran realizar el ejercicio. Es decir, ellos dan cuenta de las confusiones que se pueden generar en la resolución de la consigna en un estudiante secundario, como por ejemplo comprender en forma errónea que los alomorfos /a/ y /s/ en un ejemplo como *profesoras* constituyen un solo morfema.

⁵ Decimos que un sustantivo presenta género opaco cuando no presenta una correlación evidente con el sexo y además no posee una representación morfológica.

A medida que avanzamos en el debate sobre este tipo de consignas, pudimos ver cómo los estudiantes se iban apropiando del discurso disciplinar para producir formulaciones sobre las categorías morfológicas. Por ejemplo:

- (5) *Hay una especie de estructura de dicotomía.*
- (6) *Diferencia lo femenino y lo masculino en una especie de espejo.*
- (7) *En este tipo de ejercicios las otras concepciones de género aparecen invisibilizadas.*
- (8) *Basados en factores opositivos: algo que es y no es.*
- (9) *Pensamos mediante el lenguaje. Y lo que el lenguaje no te muestra no lo vas a poder pensar. Si te enseñan desde primaria que el sustantivo es femenino y masculino no vas a poder concebir que exista algo distinto.*

En estos enunciados las palabras *dicotomía*, *diferencia*, *opositivos* e *invisibilizadas* construyen un discurso que revela concepciones sobre la gramática y sobre la lengua a partir del análisis de un contenido particular de enseñanza: la categoría morfológica de género. Se comprende que el género abordado en este ejercicio como categoría morfológica tiene limitaciones.

Si leemos el enunciado (9), observamos que los alumnos encuentran que esas limitaciones repercuten en los posibles enunciados generados en la escuela y que en definitiva estos enunciados reflejan una concepción de la lengua subyacente. Esto es, se concibe el género de manera binaria, y de ese modo también se cancela la posibilidad de enunciar otras concepciones de género (como podrían ser la *x* o la *e* para incluir a la comunidad LGTBI).

En el caso de la consigna (B), los alumnos formularon comentarios similares a los anteriores. Pero en esta oportunidad atendieron a las características puntuales del ejercicio: el efecto sobre la concordancia.

- (10) *Otra vez, no entiendo por qué el femenino tiene que ir con plural.*
- (11) *Este tipo de ejercicios dan cuenta de la concordancia.*
- (12) *A la concordancia se llega mecánicamente.*

Si observamos los enunciados (10) y (11), estos refieren a la construcción de un discurso crítico sobre contenidos puntuales, mientras que el enunciado (12) da cuenta de una concepción de la gramática subyacente. De esta forma, como ya dijimos, se construye un discurso producto del intercambio entre el docente y los alumnos. La palabra *mecánicamente* es repetida por distintos alumnos y es apropiada por ellos para hablar tanto de la concepción de la gramática subyacente como de la formulación de los ejercicios.

En relación a la resolución de la consigna (C), destacamos los siguientes enunciados :

- (13) *Estaba pensando en el ejemplo “la luna increíble” pero acá el adjetivo no tiene marca.*
- (14) *El ejercicio siguiente es muy parecido a este, muy mecánico.*
- (15) *Sobre los ejercicios con errores de concordancia: pensé que eran ejercicios para primaria, no para secundaria. No se despegan de la forma en que les enseñan en la primaria. Los chicos no aprenden nada con este tipo de ejercicio. Lo hacen automáticamente (por ser hablantes de la lengua). Esta pregunta tiene sentido para alumnos extranjeros.*
- (16) *No está tratada la concordancia. La idea es que te vayas dando cuenta: esto me suena, esto no es así...*
- (17) *La gramática ajena a la realidad.*

En estos enunciados vemos nuevamente dos discursos. Por un lado, los discursos referidos al contenido por sí mismo (13) y por el otro, los discursos que generan juicios sobre la concepción de gramática que subyace en un contenido como la concordancia (14-16). Esto da lugar al enunciado final sobre la concepción de la gramática en general (17).

Podemos decir que durante este intercambio los alumnos generaron saberes que integran concepciones subyacentes sobre la lengua y la gramática. Estas concepciones muestran una lengua desprovista de las intenciones comunicativas reales de los hablantes y una gramática construida *a priori* del discurso del hablante.

La enseñanza del género desde la perspectiva del ECP

Las reflexiones de los estudiantes que presentamos en el apartado anterior se ven reforzadas en el análisis de otro tipo de consignas, las que confeccionamos en el marco del ECP. En ellas, propusimos un camino que va desde el discurso hacia la gramática. Este marco teórico nos lleva a considerar que el género es en realidad una construcción identitaria de una sociedad que se manifiesta principalmente en las formas lingüísticas.

En el caso de la consigna (D) (véase el *Anexo*) se les propuso a los alumnos que contestaran una serie de preguntas a partir de la lectura de una viñeta. Elegimos una viñeta, porque es fundamental considerar las categorías gramaticales a analizar en un contexto real de uso, en un discurso auténtico. Este presupuesto metodológico, fundamentado en una concepción de la gramática como emergente del discurso, favorece la comprensión de las categorías porque el significado de las formas se desprende del objetivo comunicativo por el que fueron seleccionadas. Los comentarios de los alumnos sobre esta ejercitación surgieron de forma más fluida que en los casos anteriores, y creemos que esto sucedió justamente por haber utilizado un discurso completo y auténtico:

(18) En economista, recepcionista, intendente. Nos damos cuenta con el contexto de aparición.

(19) El ejercicio propone una gradación producto del discurso mismo.

(20) El alumno puede entender la importancia del contexto.

Observamos que en los discursos de los alumnos surge la palabra *gradación* y *contexto*. Dichas palabras son las que anclan, para los alumnos, el sentido del ejercicio. Y, paralelamente estas palabras son pilares para los principios de una gramática discursiva como es la que intentamos enseñar en esta experiencia.

Finalmente, en la consigna (E), se les pedía a los alumnos ver un video en el que se presentaba el siguiente acertijo: “Un padre y un hijo viajan en coche. Tienen un accidente grave, el padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia. Llamen a una eminencia médica pero cuando llega y ve al paciente dice: ‘No puedo operarlo, es mi hijo’. ¿Cómo se explica esto?”. El acertijo resultó, para algunos alumnos, una obviedad, mientras que para otros no lo fue y afirmaron que tuvieron que ver varias veces el video para darse cuenta de la respuesta. En este caso, los alumnos intercambiaron entre ellos sus opiniones:

- (21) *Yo ya lo había escuchado por un amigo que lo había escuchado en sociología. Yo lo saqué en seguida, mi amigo no. Me dijo que le había costado mucho.*
- (22) *Tal vez porque al plantearlo como un acertijo, uno piensa que es complicado pero es bastante obvio.*
- (23) *Sí, pero también dice: “una eminencia médica” y allí produce confusión.*
- (24) *Y además, uno puede pensar que esa eminencia puede ser varón y otros piensan que puede ser mujer.*
- (25) *Sí, no hay marca morfológica de género. Es del tipo adyacente.*

En estos intercambios observamos cómo los alumnos pasan de un discurso intuitivo (22), a construir un saber sobre cómo las concepciones de una sociedad pueden reflejar el género (24) y, en última instancia, construir un saber propio de una disciplina como la gramática (25).

A diferencia de las consignas extraídas de los manuales en las que los alumnos percibían cierta “mecanicidad” que se correlacionaba con la ausencia de reflexión y la apelación al conocimiento intuitivo del sistema del español por el mero hecho de ser hablantes nativos de la lengua, en las consignas que presentamos aquí la comprensión del texto resulta un eslabón fundamental para el análisis de la categoría de género. No hay comprensión de la categoría gramatical de género sin una interpretación textual. Sostenemos, en este sentido, que el ECP constituye un marco teórico que puede propiciar la articulación gramática-discurso en las propuestas pedagógicas para el nivel medio y, de este modo, contribuir a la mejora sustancial de la comprensión textual y a la incorporación de la reflexión metalingüística en el tratamiento de los textos.

El rol docente en la construcción del conocimiento

Los juicios sobre los problemas que cada consigna traía aparejada lograron construir otro tipo de “género discursivo de enseñanza”, siguiendo la terminología de Rockwell, dado que en las clases circuló otro tipo de enunciados generados por los alumnos (sus reflexiones críticas). En este sentido, advertimos que nuestro rol durante los comentarios se construía como un momento de anclaje entre aquellos saberes que previamente habíamos trabajado y la necesidad de los estudiantes de posicionarse como actores críticos. Las preguntas fueron nuestras principales estrategias para lograr este anclaje, como se observa en el siguiente ejemplo:

Profesora: *¿Qué le agregarían para que este ejercicio sea útil?*

Alumno: *Yo les pedirían que justifiquen. Les enseñaría la teoría y le agregarían les pedirían que justifiquen.*

Alumno: *Yo le agregaría más contexto. Trabajar con un cuerpo textual.*

Alumno: *Yo los haría reflexionar sobre el significado, porque en general saben para qué se usan las palabras pero no saben qué significan.*

En otras ocasiones, nuestro rol implicaba corroborar o avalar los enunciados de los alumnos, como se manifiesta en el siguiente intercambio:

Alumna: *No entiendo por qué el femenino tiene que ir con plural*

Profesora: *Es decir, la concepción de género y número se configuran como un todo junto*

Alumna: *Este tipo de ejercicios dan cuenta de la concordancia*

Profesora: *Si nosotros enseñamos la concordancia de esta manera. ¿qué pasa metodológicamente?*

Alumna: *A la concordancia se llega mecánicamente*

Profesora: *Así es.*

En este diálogo, la profesora “traduce” las palabras de la alumna en términos disciplinares. Es decir, frente al comentario: *no entiendo por qué el femenino tiene que ir con plural*, la profesora propone decir: *la concepción de género y número se configuran como un todo junto*.

Finalmente, en la última parte de la actividad, nuestro rol como conductoras de ese discurso áulico se va desplazando poco a poco, va transformándose poco a poco. Al principio ocupamos un lugar activo, haciendo intervenciones, preguntas o corroborando los saberes de los alumnos o generando nuevos saberes, y luego, los alumnos van generando nuevos saberes y logran cierto grado de autonomía hacia el final.

Conclusiones

A partir del análisis de las actividades realizadas con los alumnos, extraemos diversas conclusiones. Por un lado, mediante el análisis de los enunciados de los alumnos respecto de la primera parte de las actividades, es decir, el análisis de las consignas de los manuales escolares, observamos que en dichas consignas se refleja una concepción de la gramática y del género alejada del discurso. Esta separación del contexto sociodiscursivo tiene como consecuencia que el género y la concordancia como contenidos de enseñanza se abordan desde una perspectiva binarista y no se tiene en cuenta el uso real de la lengua. Esta perspectiva no puede dar cuenta de casos como el lenguaje inclusivo, por ejemplo, que de este modo, queda afuera de los contenidos a enseñar.

Por otro lado, el análisis de las consignas confeccionadas desde el ECP invita a repensar las formas en que tradicionalmente enseñamos un contenido curricular como es, en este caso, la categoría morfológica de género. En este sentido, el ECP resulta un modelo adecuado para pensar no sólo la forma de concebir un aspecto teórico particular sino también para poder formular consignas de enseñanza ancladas en contextos discursivos. Desde una teoría gramatical como la que propone el ECP, el género como concepción se manifiesta en las materializaciones lingüísticas de los hablantes, es decir, emerge del discurso y en ese sentido, se propone su enseñanza a partir de textos auténticos en los que se pueda ver el real funcionamiento de las estrategias morfológicas que expresan género en el español.

Finalmente, durante esta experiencia de análisis de clases hemos podido comprobar la riqueza que produce la multiplicidad de discursos en el aula, en la que el rol del docente también se ve modificado, en tanto la participación de los estudiantes se vuelve más activa. Comprobamos que proponer consignas desde el discurso, como se hace desde el ECP, contribuye a una mejor comprensión textual, y de este modo, los alumnos realizan una reflexión más autónoma acerca del contenido enseñado. Partir del discurso lleva a un intercambio entre docentes y alumnos que rompe con la univocidad del docente, propicia el diálogo y genera intercambios productivos para consolidar los saberes aprendidos.

En conclusión, consideramos que este tipo de experiencia resulta beneficiosa para repensar los discursos imperantes en la enseñanza y la posibilidad de recrearlos a partir de nuevas propuestas didácticas.

Anexo**Ejercicios sobre género para analizar en clase****Primer momento**

Duración: diez minutos

Proponemos analizar ejercicios y consignas de manuales escolares y esperamos que los alumnos logren:

- Dar cuenta de que el tipo de consignas atiende a una visión de la gramática descontextualizada; es decir, desprovista del discurso.
- Dar cuenta de la noción “binarista” que se sostiene sobre el género en dichos ejercicios.

Propuesta:

Revisar las consignas de los siguientes manuales y comentar qué noción de la gramática y qué noción de género subyace en ellas.

(A)

1. Completen la siguiente tabla:

FEMENINO SINGULAR	MASCULINO SINGULAR	FEMENINO PLURAL	MASCULINO PLURAL
actriz			
	emperador		
		maestras	
duquesa			profesores
	tigre		
		gallinas	
			reyes
pianista			
maestra			

(B)

1. Determinen a qué conjunto de sustantivos individuales corresponden los siguientes sustantivos colectivos: dentadura - ejército - olivar - pelaje - rebaño - rosaleda - trigal.
 2. Escriban la forma del femenino de: actor - conde - escritor - duque - gallo - juez - socio - varón - zar.
 3. Escriban un sueño con el que usen por lo menos cuatro de los sustantivos de las consignas 1 y 2. Pueden comenzar así: *Anoche soñé que iba caminando por un trigal...*
 4. Subrayen los sustantivos masculinos de las siguientes oraciones. Luego, reescribanlas pasando los sustantivos a su forma femenina en plural. No se olviden de hacer los cambios necesarios para que la oración resulte correcta. Ejemplo: *El marqués paseaba con su gato siamés.
*Las marquesas paseaban con sus gatas siamesas.**
- Un caballito trotaba feliz, lo sigue un potrillo de color gris.
 - El actor no representará más obras trágicas.

- El yerno de mi tío es un conocido dentista.
 -Un rey dejó su corona sobre la mesa; llegó su nieto y la usó para jugar. El padre lo descubrió y lo dejó sin la cena.

(C)

Estas oraciones están mal formadas porque los adjetivos no concuerdan en género y en número con el sustantivo al que modifican. Subrayen con color rojo los sustantivos y con color azul los adjetivos. Corrijan los errores de concordancia como en el ejemplo.

- a) El hermosa príncipe decidió irse a su oscuros morada hasta el amanecer.
 El hermoso príncipe decidió irse a su oscura morada hasta el amanecer.
 b) Alguien le dijo que ese círculo luminosa era la luna.
 c) Esa tarde juntamos flores amarillos, rojas y perfumado.
 d) Tenía unos ojos rendondas, negras y luminoso.

Segundo momento

Duración: 10 minutos

Proponemos algunas consignas para trabajar en el nivel secundario atendiendo a los fundamentos del ECP y esperamos que los alumnos comenten al respecto.

(D)

Primer propuesta: “Jugar con la morfología”

Leer la siguiente viñeta y luego realizar las consignas debajo:



- a) Identificar qué profesiones presentan morfema de género.
 b) Identificar qué profesiones no presentan morfema de género y explicar cómo podemos darnos cuenta de su género en el discurso.

(E)

Segunda propuesta

Ver el siguiente link:

https://m.youtube.com/watch?v=Uk_VXjkCBa8

https://m.youtube.com/watch?v=Uk_VXjkCBa8 (Dar un momento para la puesta en común)

a) ¿Cuál es la construcción que presenta (al menos dos lecturas)?

¿Por qué?

b) Determinar qué tipo de conexión sintáctica presenta esa construcción.

MARÍA SOLEDAD FUNES es Doctora en Lingüística y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) bajo la dirección de la Dra. Claudia Borzi. Asimismo, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en las materias Gramática y Sintaxis (Cátedra Borzi) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

ANABELLA L. POGGIO es Licenciada y Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es maestranda de la carrera de Análisis del Discurso y trabaja como ayudante de primera en la Cátedra de Gramática “C” en la misma universidad. Su ámbito de investigación es la gramática aplicada a la enseñanza del español como lengua materna.

MARÍA CECILIA ROMERO es Licenciada y Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y doctoranda por la misma universidad. Su tesis en elaboración se titula: “La enseñanza de la Gramática y las prácticas de escritura: el problema de la falta de concordancia en textos de estudiantes secundarios”, bajo la dirección de la Dra. Claudia Borzi y la codirección de la Dra. Dora Riestra.

Bibliografía

- FUNES, María Soledad y Anabella POGGIO. 2015. “Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico”. *Revista Lenguas en contexto*, N° 12, 100-14.
- _____. 2016a. “La conceptualización de la cantidad en el nominal: una propuesta de enseñanza con categorías graduales”. Ponencia presentada en el *XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, mayo, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- _____. 2016b. “La gramática en la escuela: cómo enseñar los nombres abstractos desde el Enfoque cognitivo prototípico”. Ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Pedagogía Cátedra Unesco Lectura y Escritura*, mayo, Concepción (Chile), Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- _____. 2016c. “La enseñanza del nominal en la escuela secundaria: el uso de los posesivos”. Ponencia presentada en el *VIII Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo)*, octubre. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- _____. 2017a. “La enseñanza de la gramática en la escuela secundaria: una propuesta desde un enfoque discursivo”. Ponencia presentada en el *XI Congreso Argentino de Hispanistas. Los Nortes del Hispanismo: territorios, itinerarios y encrucijadas*, mayo, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.
- _____. 2017b. “La enseñanza de los tiempos verbales en la escuela secundaria: el caso de la oposición pretérito perfecto simple versus pretérito imperfecto”. Ponencia presentada en el *IX Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva*, octubre, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.
- _____. 2018a. “El grado de determinación en la clasificación de los nominales: una experiencia en la escuela secundaria”. *Revista Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, N° 27.
- _____. 2018b. “La enseñanza de los tiempos verbales en la escuela secundaria: el caso de la oposición pretérito perfecto simple versus pretérito imperfecto”. *Revista Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 47, 95-110.
- _____. (cords.) En prensa. *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- FUNES, María Soledad, Anabella POGGIO y María Cecilia ROMERO. 2017a. “Gramática Cognitiva Prototípica: conceptualización y aportes a la enseñanza de la lengua”. Conferencia presentada en el *II Simposio de Estudios Lingüísticos*, septiembre, San Miguel, Provincia de Buenos Aires: Asociación de Estudios Humanísticos y Centro Loyola de la Facultad de Filosofía y Teología de la Universidad del Salvador. Colegio Máximo de San José.
- _____. 2017b. “Contribuciones de una gramática discursiva a la enseñanza de la lengua y la literatura”. Conferencia presentada en la *Reunión Científica “Didáctica de la lengua y la literatura: desarrollos en investigación”*, noviembre-diciembre, Rectorado de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe).
- GEERAERTS, Dirk y Hubert CUYCKENS (eds.). 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- HOPPER, Paul. 1988. “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”. En Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-34.

- HYMES, Dell. 1972. *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Nueva York: Huxley.
- HOCKETT, Charles. 1971. *Curso de Lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- LAKOFF, George. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press.
- LANGACKER, Ronald. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- _____. 1991. *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*, Vol. II. Stanford: Stanford University Press.
- _____. 2000. *Grammar and conceptualization*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2013. *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.
- OTHEGUY, Ricardo y Nancy STERN. 2000. "The acategorial Lexicon and the Pairing Strategies". En Contini Morava, E. y Y. Tobin, *Between Grammar and Lexicon*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 123-57.
- POGGIO, Anabella. 2016. "Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 7, N°12, 80-93.
- _____. 2018. "Enseñar lengua con literatura: una gramática para el discurso". Ponencia presentada en el XVI Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, julio, Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- ROCKWELL, Elsie. 1995. "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". Rockwell, Elsie (comp.) *La escuela cotidiana*. México: FCE, pp. 198-222.
- _____. 2000. "Teaching Genres: A Bakhtinian Approach". *Anthropology & Education Quarterly*, 31, 3, 260-82.
- _____. 2008. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROMERO, María Cecilia. 2015. "El lugar de la sintaxis en la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica". Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Nacional de Tucumán.
- _____. 2017a. "¿Cuál es la diferencia entre el sapo y la rana?: cuestiones de género, cuestiones de la gramática". *El toldo de Astier*, N° 14. Disponible en <<http://eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/sumario>>
- _____. 2017b. "La gramática y las prácticas de escritura: una mirada integradora". En Riestra, Dora (comp.), *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: Editorial UNRN, pp. 351-61.
- _____. 2017c. "Una cuestión de género, una cuestión de la Gramática". Ponencia presentada en el II Simposio de Estudios Lingüísticos, septiembre, San Miguel, Provincia de Buenos Aires: Asociación de Estudios Humanísticos y Centro Loyola de la Facultad de Filosofía y Teología de la Universidad del Salvador. Colegio Máximo de San José.
- _____. 2015. "Una mirada reflexiva sobre la concepción de gramática en distintos documentos oficiales". Trabajo presentado en el Séptimo Simposio de Gramática Cognitiva. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas.
- _____. En prensa. "¿Por qué no decir amo de casa? : Aportes sobre la enseñanza del género en el nominal". En Funes, M. S. y A. Poggio (coords.). *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para*

- enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- ROMERO, María Cecilia y María Soledad FUNES. 2018. “Nuevas manifestaciones de género en la escritura digital”. Ponencia presentada en las *V Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades*, julio, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- ROMERO, María Cecilia; Luciana ANDRÍN y Mariana MORÓN. 2016. “Un estudio sobre la concordancia en número en alumnos que cursan el primer año de estudios universitario”. Ponencia presentada en el *VIII Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva*, octubre, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- _____. 2017. “Análisis de la influencia de factores semánticos y pragmáticos en la construcción de la concordancia sujeto-verbo”. Ponencia presentada en el *IX Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva*. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- SCHÜSSLER, Renate. 2007. *Género y educación. Cuaderno temático*. Lima: EBRA.
- TERIGI, Flavia. 2011. “Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual”. *Quehacer educativo*. N° 107.
- _____. 2011. “Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual”. En Riestra, Dora 2008. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TRUFÓ, María Lucila. 2018. *QueHacer: herramientas para prevenir la discriminación y la violencia de género desde la escuela*. Contribuciones de Ariel Aragües; coordinación general de María Lucila Trufó. 1ª. edición especial. Buenos Aires: Trama - Lazos para el Desarrollo.
- WOODS, Peter. 1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.

Gramáticas

- ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALONSO, Amado y Pedro HENRÍQUEZ UREÑA. 1938. *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.
- AMBADIANG, Theophile. 1999. “La flexión nominal: género y número”. En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 3, pp. 4843-914. Madrid: Espasa.
- KOVACCI, Ofelia. 1990. *El Comentario Gramatical*. Madrid: Arco Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Manuales

- INDART, María Inés y Guillermo HÖHN. 2010. *Lengua I: Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- GONZÁLEZ, Lorena. 2008. *Lengua 7*. Buenos Aires: Kapelusz.