

AX(e)ITAR A LINGUA

Orientacións para unha
comunicación inclusiva no ensino

Montse Pena Presas
María Caamaño Rojo



MONTSE PENA PRESAS (Sada, 1981) é profesora de Didáctica da Lingua e da Literatura na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Doutora en Filoloxía Galega, os seus ámbitos de interese investigador son os feminismos, a educación literaria, a literatura galega e a didáctica da lingua. Alén do ensaio *Feminismos e literatura infantil e xuvenil en Galicia* (Laivento, 2018), ten elaborado as biografías de Roberto Vidal Bolaño, María Victoria Moreno e Xela Arias para a editorial Galaxia, así como publicado numerosos artigos arredor das cuestións mencionadas.

Para ela, a elaboración de *Ax(e)itar a lingua* foi sobre todo unha oportunidade de reaprender e de repensar conxuntamente sobre o idioma. Tamén a súa particular constatación de que a lingua é unha ferramenta de comunicación que precisamos, pero tamén un xustillo que ás veces nos oprime e que cómpre tentar desatar.

MARÍA CAAMAÑO ROJO (Carballo, 1976) é profesora de Didáctica da Lingua e a Literatura na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Doutora en Filoloxía Hispánica, comezou a súa traxectoria investigadora no eido da edición crítica de textos teatrais áureos, mais os seus intereses actuais céntranse na educación literaria, o teatro infantil e a expresión dramática como ferramenta para a aprendizaxe. Ten publicada unha edición crítica da traxedia calderoniana *El mayor monstruo del mundo* (Iberoamericana/Vervuert, 2017), así como capítulos de libro ou artigos en revistas especializadas sobre os temas sinalados.

Para ela, a elaboración deste manual supuxo un reto importante de sistematización e reflexión sobre as múltiples posibilidades que ofrece a lingua, dentro e fóra da norma, para nos axeitar mellor a unha realidade diversa dende a perspectiva de xénero. Trasladar esa reflexión metalingüística ás diferentes etapas educativas non é unha tarefa sinxela, mais axitándonos conxuntamente poderemos axeitar a lingua para fomentar unha comunicación máis inclusiva.

AX(e)ITAR A LINGUA

Orientacións para unha
comunicación inclusiva no ensino

Montse Pena Presas
María Caamaño Rojo

Edita:
Confederación Intersindical Galega. CIG-Ensino
Asociación Socio-Pedagóxica Galega

ISBN:
978-84-949659-7-5

Depósito legal:
C-240-2022

Imprime
Imprenta Brasil
Av. de Lugo, 215
15703 Santiago de Compostela

Índice

Prólogo	7
Unha sorte de limiar: axeitar e axitar a lingua	11
PRIMEIRA PARTE	
Algunhas reflexións sobre a comunicación inclusiva	13
1. Que é a comunicación inclusiva?	15
2. A comunicación inclusiva: unha reivindicación que vén de tempo atrás.....	19
3. Falamos diferente mulleres e homes?.....	20
4. É sexista o galego?	21
5. Algunhas posibles solucións para facer máis inclusiva a linguaxe ...	24
5.1. O emprego da @	24
5.2. O emprego de barras (/)	25
5.3. O uso da letra x ou do símbolo *	25
5.4. A utilización da letra “e”	26
6. Ferramentas do galego para ser unha lingua máis inclusiva	27
7. A inclusión máis alá do xénero	32
8. Algúns libros para pensar, falar e escribir nunha linguaxe inclusiva	34

SEGUNDA PARTE

Propostas didácticas para unha comunicación

inclusiva no ensino	39
Comunicación inclusiva no ensino	41
1. A comunicación inclusiva en educación infantil	47
2. A comunicación inclusiva en educación primaria	63
3. A comunicación inclusiva en educación secundaria obrigatoria	82
4. A comunicación inclusiva en bacharelato	102
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 115

Prólogo

Temos que nos liberar da resignación ideolóxica que presupon que hai que aceptar acepcións sen as cuestionar e que non está permitido introducir novidades que impliquen combater o sistema imperante, tamén por patriarcal.

GORETTI SANMARTÍN

Desde a CIG-Ensino e a AS-PG sempre fomos conscientes de que a formación do profesorado é fundamental para a mellora da calidade do ensino. Un profesorado formado será quen de transmitirle ao alumnado unha serie de valores que cheguen a ser xerme dunha mellora progresiva da nosa sociedade. Cuestións como o feminismo ou o respecto pola diversidade sexual tórnanse contidos transversais sobre os que todo o profesorado necesita posuír unha formación que se fai cada día máis imprescindible.

Conforme se afianzan a coeducación e, polo tanto, a igualdade fronte á discriminación das persoas polo seu xénero ou condición sexual, a lingua, chave coa que abrir o mundo, como ben apuntaba Manuel María, precisa adaptarse para reflectir as novas realidades. Neste camiño, a AS-PG e a CIG-Ensino acompañamos o profesorado na loita por acadar dereitos e traballar por seguir sumando para achegármolos a unha igualdade efectiva en todos os ámbitos. A linguaxe debe ser espello e tamén motor dunha evolución social que faga xustiza á diversidade e ao feminismo. Deste xeito, poderemos dar pé a unha sociedade alternativa ao sistema patriarcal, bo puntal do neoliberalismo.

Nun mundo en cambio, no que as mulleres reivindicamos a igualdade e no que a diversidade sexual reclama a súa inclusión e respecto, nunha sociedade que aspira a ser cada vez máis aberta e diversa, queremos ser parte activa desta transformación social. Sabedoras de que visibilizar é moitas veces sinónimo de existir, a CIG-Ensino e a AS-PG, pendentes da formación do profesorado, organizamos as Xornadas das Mulleres, que acadan no presente curso a súa décimo novena edición e nas que se foron debullando temas para que se implantase a coeducación de xeito transversal en todos os centros de ensino. Alén da organización de xornadas e de numerosos cursos a distancia para o profesorado, editamos materiais didácticos arredor da violencia machista, da coeducación, do respecto pola diversidade sexual e da súa integración ou sobre a divulgación e recoñecemento de mulleres galegas pioneiras en distintos ámbitos e esquecidas polo feito de seren mulleres. Son bos exemplos o manual *Coeducación. O alicerce do ensino*, os materiais *Mulleres na vangarda. Tras a pegada das pioneiras galegas*, ou o traballo elocuentemente titulado *NORMAL é un programa de lavadora*.

Máis concretamente no ámbito da lingua, as nosas inquiredanzas e desexos de sermos partícipes da fixación de termos inclusivos leváronnos a editar xa no ano 2007 o manual *Recomendacións para o uso dunha linguaxe non sexista*, do que a profesora Pilar García Negro facía unha encomiábel introdución. Dende aquela, sociedade e lingua foron cambiando e algunhas das recomendacións que alí se propoñían son hoxe practicamente de uso habitual, no entanto, outras novas solucións loitan por abrírense paso. Como ben indican as autoras do traballo que tes nas mans e ás que lles agradecemos encarecidamente a súa colaboración, as profesoras María Caamaño e Montserrat Pena, temos que ter presentes os niveis de lingua; unhas formas atopan amparo na norma, mentres que outras quedan de momento relegadas a un ámbito máis coloquial.

É ben sabido que son as persoas falantes as que crean a lingua, previo paso á fixación na norma. Deste xeito, cada falante fai co seu uso a súa conseguinte achega á conformación desa lingua, malia que por veces as Academias se mostren remisas a certos cambios como é o caso da linguaxe inclusiva. Desde a CIG-Ensino e a AS-PG queremos aproveitar a publicación deste traballo para animar a Real Academia Galega para que vaia dando paso á incorporación destes cambios que se están asentando progresivamente na sociedade; tal como indican as autoras, o Dicionario da RAG foi introducindo melloras neste campo, pero a situación dista aínda de ser a ideal.

Con todo, o principal cometido deste traballo é que con el se poida contribuír ao proceso de consolidación dunha linguaxe inclusiva, que as indicacións

e reflexións que verten as súas autoras, así como as propostas didácticas que nos ofrecen, sirvan de axuda para que os centros de ensino, da man do profesorado, sexan niños de igualdade, integración e non discriminación. Este é o primeiro chanzo para a transformación social da que como sindicato e Movemento de Renovación Pedagóxica queremos formar parte, pois sabemos que nos centros de ensino se forxa a sociedade do futuro. Comecemos, pois, esta transformación pola palabra.

Ana Rodiño Domínguez

Responsábel de formación da CIG-Ensino

Patricia Varela Fernández

Presidenta da AS-PG

Unha sorte de limiar: axeitar e axitar a lingua

Cando CIG-Ensino e a AS-PG confiaron en nós para elaborar estas orientacións para unha comunicación inclusiva no ensino, sabiamos que tiñamos diante de nós unha tarefa complexa, mais seguramente non eramos de todo conscientes do labor que nos tocaba acometer. Non porque non nos interesase a comunicación inclusiva, as posibilidades de buscar as trapelas ás que diariamente nos somete a linguaxe para tentar procurar outras opcións, senón porque como falantes, como escribintes, como filólogas e, en definitiva, como profesoras de didáctica da lingua e a literatura interesadas polas cuestións de xénero e polos feminismos, semellabamos ver as cousas moito máis claras do que realmente son antes de introducirnos con profundidade na materia.

A comunicación inclusiva é, por forza e afortunadamente, un fenómeno cambiante. Un fenómeno que amosa as nosas transformacións como sociedade e as reivindicacións de diferentes grupos de persoas que queren verse reflectidas de distintas formas e maneiras na linguaxe, reivindicando así a súa diversidade. Se a sociedade é diversa, a lingua, por forza, tamén ten que selo. A primeira parte deste manual tenta poñer sobre a mesa esa variedade, esas diferentes opcións que as persoas que empregamos a lingua temos para darlle forma, para esculpila, para tentar moldeala ao que entendemos por un mundo máis igualitario. Nesa primeira parte tamén queremos amosar que non hai unha forma de linguaxe inclusiva mellor, redonda ou definitiva. Non a hai porque a súa consecución é case un imposible, mais nós, como profesorado, debemos abrir unha ventá cara ela e amosar as opcións dispoñibles en diferentes situacións comunicativas para que o noso alumnado poida escoller e poñer ao descuberto que a linguaxe, non poucas

veces, xoga coas cartas do patriarcado. En ocasións, empregar opcións inclusivas é a forma de chamar a atención sobre algo, de reivindicar a súa existencia, outras veces o seu uso responde a unha toma de conciencia da discriminación que existe aínda na sociedade e noutras moitas o que se busca é normalizar o seu uso para, dende aí, chegar á norma. Mais sempre se trata de axitar a lingua, de movela, de darlle formas, de facela máis libre e máis nosa.

A segunda parte do manual está pensada, precisamente, para que o profesorado que o desexe poida implementar, dende os diversos marcos curriculares, diferentes propostas que poñen o acento na comunicación inclusiva e que se asentán na coeducación. Porque cómpre non esquecer que estes dous elementos (a linguaxe e os principios coeducativos) cruzan toda práctica educativa dende unha perspectiva transversal que acada o propio centro educativo e á súa documentación, o xeito en que as e os diferentes docentes impartimos aulas e todos os materiais empregados. Non é pouco o que temos que axeitar, que reformular dende o ensino, mais estamos convencidas de que este é o espazo máis acaído para poñer a lingua ao (noso) xeito, que non é outro que o dunha sociedade máis inclusiva.

Por iso, quizais estas páxinas de *Ax(e)itar a lingua. Orientacións para unha comunicación inclusiva no ensino* están máis cheas de dúbidas, de prácticas que se queren compartir, de espazos para a reflexión, que de certezas. Entendemos que isto ten que ser por forza así cando nos movemos nun terreo cambiante, con diversas opcións posibles que escoller e que, ademais, nos últimos tempos xerou tantas polémicas, ás veces mesmo mal intencionadas. Ademais, traspasar a comunicación inclusiva aos diferentes ámbitos dos que se compón o ensino supón, por forza, probar, testar, experimentar e divulgar os seus usos atendendo ao nivel do noso alumnado. Oxalá que estas páxinas vos animen a facelo e vos conviden a ser ax(e)itadoras, ax(e)itador*s e ax(e)itadores disto que compartimos convosco.

Por último, gustaríanos agradecer a colaboración, especialmente na parte das propostas de Educación Infantil, das docentes Rosa Suárez Veiga e Fátima Rodríguez Eiroa, cuxo blog «Sentindo en Feminino» é un referente en todo o relativo a coeducación, educación emocional e traballo coa tradición oral. Por iso, esta guía ten unha débeda especial con elas, con todas as mestras que axeitaron e axitaron antes ca nós, c*s activistas a prol dunha comunicación inclusiva e con todas as persoas investigadoras que dedican ou dedicaron parte da súa traxectoria a pescudar nas trapelas lingüísticas e a procurar opcións válidas en que recoñecermonos.

1ª PARTE

Algunhas reflexións sobre a comunicación inclusiva

Algunhas reflexións sobre a comunicación inclusiva

«É sabido que quen ten o poder é
quen dá nome ás cousas e ás persoas».

CELIA AMORÓS

«Se fracasamos na revolta lingüística
todos os demais logros serán fráxiles ou,
aínda peor, temporais».

TERESA MOURE

Nestas páxinas iniciais o que se pretende é achegar un sucinto percorrido teórico á cuestión da comunicación inclusiva dende perspectivas diversas. Para facelo, recorreuse tanto a estudos elaborados dende o ámbito galego como a outros xerados dende o ámbito estatal que permiten pór de manifesto as diferentes opcións existentes. Comezarase reflexionando sobre en que consiste a comunicación inclusiva, para logo afondar brevemente nas distintas solucións propostas ao longo do tempo e para reflexionar sobre as ferramentas con que conta a lingua galega para ser máis inclusiva, non só no que respecta ao xénero, senón tamén dende unha perspectiva máis ampla. Por último, achegaranse unha serie de materiais de lectura que se entende que serán de utilidade para que o público lector destas orientacións afonde nesta temática.

1. Que é a comunicación inclusiva?

Poucas cuestións lingüísticas resultan tan espiñentas para certos sectores da sociedade como a reivindicación feminista de modificar a linguaxe para que as mu-

lles e as nenas nos vexamos representadas nela sen ser discriminadas. Detentar a linguaxe significa, en certa medida, detentar o poder. Ser donas da palabras significa tanto coma ser donas de nós mesmas, ter a posibilidade de decidir como queremos ser presentadas ante os demais, pero tamén ser conscientes de que é posible transformar o mundo, tal e como nos lembran estas palabras de Teresa Moure (2008, p.18): «O beneficio de intervirmos na linguaxe radica na capacidade que ten este dispositivo non xa de plasmar a realidade que existe, senón de transformala, ao plasmar unha realidade imaxinada, unha utopía, porque a linguaxe –que dúbida cabe– crea mundos». Non por acaso, cando os grupos políticos conservadores teñen o poder intentan levar a cabo estratexias para botar abaixo avances feministas que implican a linguaxe. Por exemplo, o xornal *El Diario* divulgaba, en maio de 2021, que cos votos de Vox, PP e Ciudadanos, Andalucía aprobaba «eliminar el lenguaje inclusivo de los libros de texto» (Ramajo, 2021), coa idea de que este se axustase unicamente ao establecido pola Real Academia Española. Algo semellante, aínda que minimamente máis matizado, ocorría en Francia, onde o Ministro de Educación enviou unha circular prohibindo o emprego da linguaxe inclusiva no ámbito da educación ao alegar que isto prexudicaba a persoas con dificultades de aprendizaxe (Redacción *La Voz de Galicia*, 2021).

A falacia de que a lingua é algo que non se debe mudar, a crenza de que os idiomas chegaron ata nós inmutables, provoca reaccións desproporcionadas a unha cuestión que está moi relacionada cos dereitos humanos: o noso dereito, como mulleres, a ser tratadas en igualdade de condicións que os homes. E esta igualdade, por suposto, inclúe a lingua. Do mesmo xeito, consideramos que está tamén o dereito doutras persoas a seren nomeadas coma elas elixan: aquelas que non se identifican cun xénero concreto, aquelas que se consideran interxénero, aquelas que están nun proceso de transición. Non hai solucións perfectas, nin sequera hai solucións estables, mais si que pensamos que nesa aula ideal en que se ensinan materias concretas e transversalmente debe haber espazo para a reflexión neste sentido.

De aí a importancia do que primeiro se chamou linguaxe non sexista (nela abordábase a reivindicación da ausencia das mulleres na lingua) e que nos últimos tempos se deu en chamar linguaxe inclusiva, ao englobar e querer reivindicar non só a ausencia das mulleres, senón tamén doutras persoas, habitualmente non presentes na lingua por motivos sociais ou raciais. Por iso, facemos nosa a idea sinalada por María Martín (2020), que indica que a expresión que mellor lle

acaé á tarefa de nos apropiar da linguaxe, na súa opinión é a de “comunicación inclusiva”, pois esta é:

...un xeito de ter en conta onde están os homes e onde as mulleres e as súas particularidades -de etnia, de orixe, funcionalidades, clase social ou outras- cando nos comunicamos de forma oral, escrita ou non verbal (corporal, xestual...). Implica ser consciente de que nomeamos, como e canto o facemos e tamén ser conscientes de aquilo que non nomeamos e de por que non o facemos (Martín, 2020, p. 25-26).

Na definición de Martín tan só botamos en falta un espazo para as persoas non binarias, que tamén se poden reflectir na lingua de xeitos diversos, como se verá máis adiante.

Se a esa falacia de que as linguas son inmutables lle engadimos a cuestión de ser o galego unha lingua minorizada, cuxa norma se modifica –por cuestións que teñen que ver coa súa aínda recente normativización, que non cumpriu 40 anos– máis habitualmente que a dun idioma cunha tradición de séculos na súa fixación, o conflito está practicamente garantido. Especialmente, tendo en conta o papel que os medios de comunicación xogan á hora de transmitir á sociedade como e por que cambia a norma do galego. A isto cómpre sumar as voces que reivindicán que antes de nos preocupar pola posta en práctica dunha linguaxe inclusiva, é necesario centrarnos unicamente na normalización dunha lingua que segue perdendo falantes. Porén, ao adiar este debate o único que se conseguiría é dar argumentos a aqueles axentes que consideran que o galego non é sinónimo de modernidade, mais sobre todo, perderíamos a oportunidade de potenciar o uso dunha lingua renovada, viva, que reflecta nos seus usos as demandas sociais levadas a cabo polos feminismos e que, polo tanto, sexa sempre unha lingua sumativa.

Loxicamente, pór en práctica a linguaxe e a comunicación inclusiva nas aulas require unha (auto)reflexión lingüística importante que levará un tempo que calle, especialmente de maneira práctica e en contextos orais informais, onde posiblemente se actúe de xeito máis impulsivo. Non obstante, implementando algunhas cuestións pouco e pouco, tense a certeza de que se conseguirán resultados axiña e que se incorporarán á práctica propia con naturalidade. O que de primeiras require unha excesiva conciencia lingüística, despois convértese nun uso integrado nos nosos propios idiolectos.

Ademais, cómpre ser conscientes de que as novas xeracións están moito máis afeitas ao uso da linguaxe inclusiva. Se ben este emprego se manifestou en non poucas ocasións unicamente no desdoblamento xenérico, nese ben coñecido «to-

das e todos» e «cativos e cativas», facede a proba a nomear nas vosas clases tan só en masculino e veredes como hai algunha nena ou algunha moza, en ocasións varias, que se rebelan –ou que directamente non se senten aludidas e polo tanto non realizan a acción enunciada– co que se deu en chamar «masculino xenérico» e que na nosa opinión ten máis que ver con algo que se podería chamar «masculino excluín-te». Esa rebelión, tímida mais importante, indícanos que algo está a cambiar e que as e os ensinantes debemos ir por diante, dando a posibilidade a estas mozas e nenas de ser nomeadas.

En moitas ocasións, as transformacións e os cambios lingüísticos derívanse de demandas sociais que teñen que ver cos usos. É por iso que resulta importante que sigamos reivindicando unha linguaxe na que todas as persoas nos sintamos representadas. En non poucas ocasións, ao tipo de linguaxe á que nos referimos chamóuselle «linguaxe non sexista». Porén, dado que non se trata só da metade da humanidade, as mulleres, senón que tamén hai grupos sociais que se poden ver infrarrepresentados na lingua, optouse polo termo «linguaxe inclusiva» ao parecer que este convoca maiores significacións e non perde o seu carácter reivindicativo, ademais de ofrecer unha alternativa terminolóxica en clave sumativa e positiva. Igualmente, o argumento de que con este tipo de linguaxe todas as persoas gañamos porque nos sentimos representadas e porque desenvolvemos a nosa capacidade crítica pode ser un dos máis potentes para defender diante de individuos non sensibilizados con elas os motivos das nosas reivindicacións. As nenas e as mulleres sempre nos tivemos que enfrontar á ambigüidade de saber se ese falso «masculino xenérico» nos representaba ou non. Cando lemos «Os alumnos da comarca das Mariñas obtiveron os mellores resultados nas probas ABAU», as posibilidades de entender esa oración son varias. Por unha banda, pensar que foron os mozos de sexo masculino os que obtiveron as máximas cualificacións, pola outra, poderíase entender que se trata tanto de alumnas coma de alumnos e ata unha terceira posibilidade: a de que eses resultados correspondesen, en exclusiva, a alumnas.

Afortunadamente, no ámbito galego non se deu con tanta virulencia un fenómeno que si se viviu no contexto da lingua castelá: as reaccións exacerbadas da Real Academia Española fronte ás peticións de diversos grupos feministas de fomentar a linguaxe inclusiva. Delas falaremos máis adiante, pero o certo é que no caso galego, sen chegarmos a unha situación ideal, si que se deron algúns pasos importantes por parte do Dicionario da Real Academia Galega (DRAG). Podemos buscar pola forma feminina dende 2017 e, segundo a investigadora

Rodríguez Barcia (2019, p. 283), nel pódese apreciar «a importancia que están a adquirir os termos propios da temática transversal de xénero» dende 2018. Pero tamén, o dicionario acerta, por exemplo, ao incluír a advertencia de «pexorativo» en certos vocábulos que denigran ás mulleres, como pode ser «puta», «candongá» ou «coiruda». No caso do castelán, na versión en liña actual do dicionario, tan só se indica «malsonante» (*sic*). Porén, as persoas falantes temos claro que non é o mesmo advertir que unha palabra denigra a quen se nomea con ela (é dicir, que é pexorativa) que sinalar que esa mesma palabra «ofende al pudor, al buen gusto o a la religiosidad», que é como o dicionario da RAE define o termo «malsonante».

Aínda así, o DRAG debe seguir traballando nesta liña nos anos vindeiros, dado que segue habendo bastantes termos que carecen desa marca pragmática necesaria (fulana, rameira) para seguir discernindo aquelas acepcións pexorativas coas mulleres. Igualmente, se ben a súa aposta por incluír a forma feminina nos lemas é un grande avance, esa visibilización das mulleres debe ser equiparable nas definicións e nos exemplos, onde están máis ausentes (Rodríguez Barcia, 2019).

2. A comunicación inclusiva: unha reivindicación que vén de tempo atrás

Dende a década dos setenta do século pasado, mulleres de diferentes ámbitos uniron a súa voz para reclamar que as diferentes linguas as ignoraban como suxeitos. En concreto, no ámbito da educación, estas reivindicacións entraban dentro da denuncia do sexismo na escola, un elemento que a lingua (tanto a oral –polo xeito en que as e os docentes habitualmente se dirixían ao alumnado–, como a escrita –a partir dos libros de texto, pero tamén de todos os documentos manexados nos centros) seguía perpetuando. De feito, distintos colectivos feministas formados por mestras, existentes a nivel estatal, como o grupo «A favor de las niñas», cuxo ámbito de actuación abarcou de 1980 a 1987, insistirán en non poucas ocasións e en diferentes foros na necesidade de modificar a lingua nomeándonos e levarán a cabo as máis variadas accións didácticas encamiñadas a que esa ansiada transformación poida suceder. Tomamos deste colectivo unha cita prestada que pon de manifesto ata que punto se entendía que era necesario transformar a linguaxe:

Frente ao masculino, pretendidamente omnicompreensivo, opoñemos a utilización sistemática do feminino cando a situación o require, que é case sempre, como medio para recuperar

a nosa presenza silenciada (nenas, mulleres, nosouttras, somos, estamos e nomeámonos) (Colectivo Feminista A favor de las niñas, 1987¹)

No ámbito galego, esa reivindicación tampouco estivo ausente das ideas de moitos grupos de mestras feministas e das iniciativas das revistas feministas. En realidade, boa parte da praxe destes grupos de mestras (repartidos entre colectivos de feministas independentes, grupos xurridos no seo dos partidos políticos, grupos creados en sindicatos ou asociacións de base educativa e grupos de mestras independentes propiamente) ía orientada cara á coeducación e a linguaxe era unha vía máis para acadala. Para saber máis destas propostas, que as máis das veces excedían o ámbito lingüístico polo seu carácter transversal, pódese consultar Pena, 2018.

En canto ás publicacións periódicas que se centraron na cuestión lingüística, cómpre resaltar o número 17 de *Andaina*, datado en 1997, un monográfico titulado: «É sexista a lingua?». Nel, diferentes especialistas como Aurora Marco, Felicia Estévez, R. Barrio ou R. Santorum chegan á conclusión de que o uso dunha linguaxe inclusiva en que teñan espazo tamén as mulleres é fundamental se se pretende levar ás aulas un enfoque coeducador efectivo. Así o fará tamén, anos despois, outra das revistas feministas galegas máis emblemáticas, a *Festa da Palabra Silenciada*, que en 2008 baixo o nome de «O verbo patriarcal» abordará de novo esta cuestión a través das voces de María Xosé Queizán, Olga Castro, Teresa Moure, María Reimóndez, Mónica Bar ou Goretti Sanmartín, entre outras.

Esa procura dunha comunicación inclusiva é algo que pretenden axudar a acadar as seguintes páxinas, como se verá, querendo ir tamén máis alá da visibilización das mulleres na lingua e, pensando, querendo pensar, que estratexias temos nas nosas mans para que a lingua sexa un pouco máis de todas, de todes, de todxs, de tod@s, de tod*s. Lonxe de ser un recetario, estas páxinas queren pór o foco na reflexión lingüística cruzada polo parámetro do xénero.

3. Falamos diferente mulleres e homes?

A cuestión que se formula neste apartado non está exenta de polémica, xa que se lle preguntamos a moitas persoas, o máis probable é que neguen a existencia dun xeito diferente de falar que caracterice ao xénero feminino. De feito, e segundo Moure (2008, p. 24), as universitarias non adoitan aceptar que mulleres e homes falemos diferente porque están na posición adecuada para crer que isto é así, ao

1 A tradución é nosa.

estaren nun ámbito en que se espera que se igualen aos seus compañeiros. Non obstante, a chamada «fala das mulleres» caracterizaríase, segundo esta lingüista, por cuestións como as seguintes: amosar máis empatía, tolerancia e interese cara a persoa coa que está a falar (por exemplo, facendo preguntas indirectas que lle leven a amosar a súa opinión), uso prolixo de diminutivos, emprego de preguntas *coletilla* (na que se pide, con moita frecuencia, a opinión do interlocutor ou interlocutora, e que se mostran en preguntas como verdade?, non si?), menor uso de verbos que denoten abertamente hostilidade ou maior vocabulario nunha serie de campos léxicos moi específicos (neste caso, o exemplo empregado é o do ámbito das cores) (Moure 2004, p. 71-77). Segundo a mesma lingüista, facer reflexionar a homes e mulleres implicadas cos feminismos sobre outros xeitos de falar, de dirixirse ás outras e aos outros, aproveitar estes trazos do xenerolecto feminino sería unha maneira profunda de cuestionar os nosos usos lingüísticos e dar un paso máis sobre o que pode ser esa comunicación inclusiva á que antes nos referíamos. Cal é o motivo disto? Pois que, co paso do tempo, especialmente en ámbitos en que as mulleres perciben estas diferenzas, acaban querendo falar coma os seus compañeiros. Porén, se o xenerolecto feminino é, como sinala Moure, máis cortés e amable, máis respectuoso, por que non o mantemos tamén en contextos profesionais? Quizais, o verdadeiramente rompedor sería tentar falar dende esas premisas sempre, independentemente do noso sexo.

4. É sexista o galego?

Coma sinalan Fernández, Martínez, Fernández e Momoitio (2018, p.13), unha das máximas nesta cuestión é que ningunha lingua é en si mesma sexista ou igualitaria. Este aspecto depende do uso que lle damos as persoas que empregamos o idioma, se ben é certo que a maioría das linguas que coñecemos e empregamos están impregnadas de androcentrismo. A profesora Olga Castro (2010) ten sinalado, seguindo á lingüista Mills, que resulta de utilidade diferenciar entre o nivel do discurso e o nivel de norma no galego para analizar ese androcentrismo manifesto da lingua.

No nivel do discurso, son as persoas que falan as que marcan, no uso que lle dan á lingua, a transmisión ou non do sexismo, reproducindo estereotipos de xénero ou manifestando –aínda que sexa indirectamente– un certo tipo de prexuízos. Identificar este tipo de discriminacións ás veces é complexo, mais son indicadores del: a énfase sexual para referirse ás mulleres, o emprego do que chama o «a» condescendente (o emprego que se fai do artigo antes do nome ou dos

apelidos das mulleres, sen haber ningún tipo de cercanía, para ningunealas ou quitarlles valor, como por exemplo «son ideas da Pontón»), empregar enunciados que ocultan ou negan a capacidade de acción das mulleres (expresións como «as mulleres e os nenos primeiro» o único que marcan é a debilidade das mulleres fronte aos homes), relacionar a unha muller cun home cando ela é a única protagonista da acción (coma por exemplo «a directora é a muller do Antón») ou alusións permanentes ao aspecto físico e á vestimenta das mulleres (péñese, a modo de mostra, as análises que fan os propios xornais dos xeitos de vestir das ministras ou en como se presentan determinadas deportistas) (Castro 2010, p. 28-40). A esta longa listaxe, que vos propoñemos ir aumentando coas vosas reflexións, aínda cumpriría engadir o emprego de diminutivos para referirse a mulleres en contextos inadecuados (como, por exemplo, dirixirse a unha muller como «rapaciña» nun ámbito laboral), a mostra dunha afectividade excesiva sen mediar confianza previa (o xesto de mandar bicos a unha muller e saúdos a un home, cando a relación é semellante) ou mesmo o tratamento paternalista destas en ámbitos profesionais.

No que respecta á norma, temos tamén variados exemplos que amosan o sexismo da lingua:

- **O masculino, mal chamado, «xenérico»**, é dicir, que o seu uso abarca a persoas do sexo masculino e do sexo feminino. Por exemplo, se nunha clase na que hai cativas e cativos e nos referimos ao grupo unicamente co termo «nenos» ou cando falamos dos pais e nais e os englobamos unicamente baixo o termo «pais».

Coma derivado do anterior, atópase tamén a definición de calquera concepto a partir do termo masculino en exclusiva, xa se trate dun animal ou dunha persoa. Os exemplos máis notables aínda se poden encontrar en moitos manuais de Ciencias ou de Historia: «o home pisou a lúa por primeira vez o 20 de xullo de 1969». Esta sentenza, tan habitual, pode ser unha evidente mostra neste sentido, pero tamén o é a preponderancia tradicional dos corpos masculinos nos libros de texto á hora de estudar anatomía ou a maioritaria presenza de retratos masculinos nos manuais de Arte. Por recorrer a un exemplo disto en cursos máis baixos, só hai que reflexionar sobre cantos libros están protagonizados por animais machos e cantos o están por animais femias. Por iso son importantes achegas recentes á literatura galega como *Dez gatiñas viaxeiras* de Eva Mejuto, na que as protagonistas deste conto rimado pensado para educación infantil son exclusivamente femias ou nos versos de *Coller as rendas* de

Yolanda Castaño, nos que aparecen animais dos dous sexos dispostos a que non lles marquen o seu destino.

- **Presentación do xénero gramatical feminino como derivado do masculino.** Isto é algo que adoitamos explicar as persoas que ensinamos lingua con moita asiduidade e sobre o que cumpriría unha reflexión importante. É realmente o xénero gramatical feminino derivado do masculino ou realmente isto responde a unha argumentación tradicional e estereotipada que subordina todo elemento feminino a un masculino? Algo semellante ocorre tamén coa procura nos dicionarios, xa que a gramática tradicional nos ensinou que sempre que se se buscaba un substantivo había que facelo pola súa forma en singular e en masculino. Como se veu con anterioridade, os dicionarios da RAG (e tamén o da RAE) recollen xa a forma feminina, pero segue primando a masculina a pesar de que alfabeticamente esta iría despois.
- **A existencia de pares léxicos que parecen significar o mesmo en masculino ca en feminino,** pero que agochan unha denotación diferente (habitualmente discriminatória na súa forma feminina). Por exemplo, asistente (persoa que axuda nunha tarefa determinada, moitas veces vencellada ao mundo laboral) *versus* asistentá (cando se refire á muller que realiza tarefas domésticas na casa) ou lagarto (réptil) e lagarta (réptil de pequeno tamaño, mais tamén «muller maliciosa» segundo a RAG), pero hai moitas máis palabras ás que lles ocorre o mesmo, como can/cadela ou mesmo bruxo/bruxa. Convidámoste a pensar sobre elas, previa procura no dicionario.
- **A existencia de baleiros lexicais,** que en non poucas ocasións impiden nomear con precisión a experiencia das mulleres. Adóitase poñer como exemplo o nome de determinadas profesións, anteriormente masculinizadas, e cuxa feminización foi problemática en certos momentos, como ocorreu con xuíza, avogada, fiscalá ou médica, termos que agora están bastante popularizados. Non obstante, hai expresións cuxa versión «feminina» nin existe nos dicionarios, ou ben, se existe, carece de sentido. Un exemplo interesante no dicionario da RAG pode ser «cabaleiroso, cabaleirosa», xa que se a academia galega tenta facer un esforzo e introduce a súa forma feminina, tanto a definición como os exemplos remiten ao mundo masculino. Probade a procuralo!
- **O emprego de termos despectivos co sexo feminino,** coma o manido «puta» e as expresións derivadas, pero tamén o uso de termos asociados ao masculino como sinónimo de algo excepcional, coma por exemplo «caralludo». Aquí incluíranse tamén aquelas palabras que non teñen masculino e que sempre

amosan unha visión negativa das mulleres coma: «harpía», «víbora» ou «ninfómana».

- **O emprego de termos despectivos con outros grupos sociais.** Igualmente, resulta fundamental desterrar do vocabulario de uso expresións que atenten contra a diversidade sexual, como por exemplo «vai tomar polo cu» ou semellantes, da mesma maneira que hai que eliminar en calquera contexto aquelas expresións que vaian contra a diversidade funcional, do tipo «mongólico», «subnormal» ou semellantes. En non poucas ocasións, empregamos tamén expresións ou xiros lingüísticos que atentan contra determinados grupos étnicos, sen que sexamos demasiado conscientes de que isto ocorre. Son moi reveladoras, a este respecto, estas afirmacións de Carmen Fernández, presidenta da Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad (recollidas por Vasallo, 2021, p. 85):

Ademais, hai moita linguaxe técnica que é racista, discriminadora. Nesa linguaxe sempre está a palabra colectivo: o colectivo xitano, o colectivo de mulleres xitanas... Non somos un colectivo. Ás veces usan tecnicismos que discriminan e que o seu significado non se corresponde. Persoas vulnerables, feminismos das marxés... Ao final é todo unha linguaxe racista que se basea en definirnos a nós dende a perspectiva *paya*. Toda esa linguaxe hai que resignificala para que non sexa racista, para que non sexa discriminatoria, para que non sexa pexorativa².

5. Algunhas posibles solucións para facer máis inclusiva a linguaxe

Dende os anos setenta, cando o sexismo na linguaxe e a loita contra el se fixo máis patente, foron diferentes as propostas que foron xurdindo para facer máis inclusivas as diferentes linguas. Entre elas, as que tiveron máis resonancia foron as que explicamos a continuación.

5.1. O emprego da @

Na primeira década do s. XXI seguramente foi a @ a tentativa máis usada para procurar acadar unha linguaxe máis inclusiva. Por exemplo, na palabra el@s, tanto para referirse a elas como a eles. Non obstante, nos últimos tempos o seu uso foi facéndose minoritario porque se considerou que esta forma non incluía a persoas que se perciben cun xénero non binario e tamén polas dificultades en canto á súa pronuncia. Esta postura foi defendida entre nós, como unha desiden-

² A tradución é nosa.

cia desafiante que obriga a unha toma de postura, por Teresa Moure (2008, p. 24), aínda que cómpre ter en conta que hai máis de dez anos disto e que as feministas seguimos procurando as mellores maneiras de axeitar a linguaxe inclusiva. Ademais, a lingüista invocaba tamén a súa capacidade para incluír a todo tipo de persoas. Pola súa parte, Olga Castro (2008) aludía á súa utilidade para o mundo das redes sociais, aínda que o facía pensando nas mensaxes de texto onde o aforro de caracteres era fundamental (hoxe en desuso polo auxe das aplicacións de mensaxería gratuíta). Aínda así, o seu emprego segue estando presente en redes como Twitter ou Facebook con certa asiduidade. Tamén foi empregada en carteis, onde segue funcionando. No poemario *Hai cu* de O Leo (Xerais, 2007) hai numerosos exemplos do seu uso, como tamén do emprego de barras. Un dos seus maiores problemas estaba na pronunciación, dado que resultaba practicamente imposible e as persoas falantes acababan desdobrando o xénero da palabra correspondente.

5.2. O emprego de barras (/)

Como salienta Castro (2010), o seu uso está moi espallado na linguaxe administrativa e en todo tipo de formularios, tal e como demostran exemplos coma estes: D/Dna, Nai/Pai/Titor(a), Profesor/a. Nun contexto educativo que queira garantir unha comunicación inclusiva, a documentación administrativa interna pero tamén a externa, empregada para comunicarse co alumnado ou coas familias, debese asumir este tipo de especificacións. Especialmente se temos en conta a cantidade de mulleres que hai dedicadas á profesión docente e a implicación das nais no que ten que ver coa educación das súas crianzas. Fernández *et al.* (2018, p. 25) indican que debe ser un último recurso para visibilizar o xénero feminino e que se debe reservar a impresos. Recoméndase, ademais, antepoñer a forma feminina (por exemplo, Dna/D.) para romper coa xerarquía androcéntrica que indica que o masculino vai antes. Cómpre prestar unha atención especial a isto porque, se vos fixades, case nunca ocorre. Nesta opción está sen resolver que sucede coas persoas en proceso de transición ou que se consideran non binarias.

5.3. O uso da letra x ou do símbolo *

Emprégase para substituír as vogais que indican xénero. Así, «xs nenxs», «*s cativ*s». En certa maneira, é herdeira da @ (Fernández et al., 2018), aínda que cunha vantaxe importante: permite incluír a persoas que viven o seu xénero dun xeito fluído, que se identifican cun terceiro xénero ou que non o fan con ningún. O seu emprego non acaba de popularizarse en grande medida porque na lingua

oral temos dificultades para pronunciar a combinación de grafías resultante e non temos intuición, como falantes, sobre como facelo. Vázquez (2017) sinala, ademais, que o seu uso non se chegou a expandir fóra dos colectivos LGBTIQ+. Na páxina web do colectivo Arelas, que forman familias de menores trans, pódese observar un uso habitual desta forma: «xs nosxs fillxs teñen dereito a ser felices». En galego tamén temos títulos de obras que empregaron esta forma, como o volume *Nxs, xs inadaptadx*s, coordinado por Daniel Amarelo en Através Editora, que xoga co famoso manifesto do Grupo Nós para reunir a artistas, poetas e persoas que se dedican á investigación para abordar a presenza dos colectivos LGBTIQ+ nas diferentes manifestacións artísticas. No caso do asterisco, vén de ser empregado tamén como escolla lingüística por María Reimóndez no libro informativo *Bárbaras! Unha achega desenfadada á menstruación para adolescentes divers*s (e non só)*.

5.4. A utilización da letra «e»

A idea é que o emprego do «e» sirva, por unha banda, para incluír no discurso a persoas que se identifican cunha noción de xénero non binaria ou en transición e que ademais sirva como xénero neutro xenérico, espazo que tradicionalmente ocupou o xénero masculino. Se empregásemos ese «e» inclusivo o resultado sería doadamente pronunciable: «alumnes». Algunhas voces xa apostaron pola utilidade do «e» e mesmo con rotundidade: «A proposta de construír un xénero neutro en –e soluciona moitas das barreiras que as anteriores propostas deixaban sen resolver: doado de pronunciar, morfoloxicamente claro, lingüísticamente económico, socialmente inclusivo» (Vázquez, 2017). Nas redes sociais, o seu uso é habitual, como podedes comprobar, por exemplo, nalgún dos vídeos de Éric Dopazo, mantedor da canle «Un rapá transquilo». Na peza teatral xuvenil *Identidade* (2021) de Neé Barros tamén se reivindica o uso do «e» e mesmo se emprega o pronome persoal «elu», que sería a versión neutra de ela/el. Cómpre observar se esta proposta se xeraliza nos vindeiros anos, porque como se pode comprobar non se trata unicamente de desdobrar unha palabra, senón de introducir un morfema que afecta á estrutura gramatical das palabras.

A pesar de que somos conscientes de que a proposta do emprego do «e» é máis complexa que outras cuestións, é importante ter en conta que soluciona a cuestión do xénero neutro inclusivo. Ademais, cómpre ter claro que existen persoas que non se identifican co xénero concibido de maneira binaria e que o colectivo trans tamén debe ser incluído na linguaxe. A este respecto, o traballo das compañeiras Fernández et. al. (2018, p. 47-49) achega algunhas ideas tamén para repa-

rar en erros habituais que se cometen ao dirixirse a persoas trans, como referirse a elas polo sexo asignado en vez de polo xénero co que se identifican, confusión entre os conceptos de transexual, travesti e transxénero, definir a alguén como «transexual» a secas (en vez do recomendable «persoa transexual»), recorrer a fórmulas estereotipadas coma «nacer no corpo equivocado», a expresión «cambio de sexo» (para o que se recomiendan conceptos como cirurxía xenital ou transición de xénero, dependendo do contexto) ou falar unicamente «dos transexuais» (dado que tamén cómpre reivindicar ás transexuais). Igualmente, hai que ter en conta que, no caso de que no noso contorno educativo existan persoas trans, especialmente se estas son menores, cómpre que esteamos especialmente atentas a esta cuestión. Así, Lucas Platero (citado en Fernández et al., 2018) recomenda empregar expresións abertas para referirnos a elas, como «persoas que non cumpren os mandatos de xénero» ou «mozas e mozos que teñen nocións máis fluídas sobre identidade». Da mesma maneira, se estas nenas e mozos están nun proceso de transición e teñen unha certa idade, non estaría de máis que consensuásemos como desexan que nos refiramos a elas e eles. Na mesma liña, aínda que o emprego do «e» non chegou aínda ao ámbito educativo, especialmente nos cursos da ESO, de Bacharelato e de FP, onde a rapazada xa é quen de facer reflexións metalingüísticas de certo calado, sería importante explicar o porqué desa idea e o que significa. Máis adiante, no apartado destinado a actividades achegaremos máis ideas nese sentido.

6. Ferramentas do galego para ser unha lingua máis inclusiva

A comunicación inclusiva perfecta non existe, pero as persoas comprometidas cos feminismos temos a responsabilidade de intentar procurala e de facela factible no ámbito educativo. Por todo isto, estas orientacións lingüísticas amosan as diferentes posibilidades con que contamos hoxe para levar isto á práctica, porque cada comunidade educativa, cada grupo e cada persoa debe escoller aquelas opcións coas que se sinta mellor. A proposta da que partimos aquí pasa mesmo por empregar estas ferramentas conxuntamente, dándolle a cada unha o seu espazo (e tal e como se explica de maneira demorada no punto 6). Non obstante, para unha comunicación fluída na aula, sobre todo no que se refire ao ámbito oral (o que máis espazo ocupa na nosa práctica docente, aínda que en ocasións non se lle outorgue a importancia debida), apostamos por empregar as ferramentas de seu que ten o galego para ser unha lingua máis inclusiva. Dito doutro xeito, e en

palabras de Martín (2020) , «trátase de incorporar o uso para que se poida cristalizar na norma». Hai varios ámbitos sobre os que debemos actuar para conseguir esa lingua que nos nomee dun xeito igualitario, que son os que imos debullar a continuación.

a) **Substituír o mal chamado «masculino xenérico» por desdobramentos, por substantivos colectivos ou por circunloquios que eliminan a marca xenérica.** É sabido por quen seguimos este tema nos últimos tempos, que unha das chanzas máis empregadas contra a linguaxe inclusiva é a idea de que é necesario desdobrar todos os substantivos e adxectivos, tamén pronomes, se é que os hai, nunha frase, o que en ocasións complica a súa intelixibilidade. Mais, afortunadamente, a lingua conta con diferentes estratexias para realizar isto, que non dependen unicamente dos desdobramentos. Aínda así, comezar unha alocución con «todas e todos» non debese ser visto como un afán por complicar o discurso, senón por nomear ás persoas presentes no momento en que se realiza a comunicación. Outra opción sería combinar, alternativamente, masculino e feminino nunha mesma oración. Por exemplo, na expresión «profesoras e alumnos» ou «nenas e mozos». Chamamos a atención sobre que é importante, nestas alternancias, colocar diante o feminino para eliminar esa teima da subordinación deste ao masculino, mesmo apoiándonos no criterio da orde alfabética.

O emprego do xénero feminino para nomear un colectivo mixto (por exemplo, o uso de «as rapazas» para aludir a un grupo onde hai rapazas e rapaces) foi sinalado como adecuado unicamente naqueles casos en que se pretende remarcar a xeneralización que se adoita facer co masculino (pódese atopar máis información sobre isto en Castro, 2010). Atopámolo, por exemplo na páxina web da editora Cuarto de Inverno, onde se alude á colección de “Adultas”, sen ningunha outra especificación. Encontrámolo tamén en moitos titulares de *Nós Diario*. A pesar das reticencias que pode ter o seu uso, os casos documentados son claros exemplos de que a visibilización da forma feminina é necesaria para pór de manifesto como a linguaxe segue ocultando diferentes realidades e de que o seu uso pode resultar lóxico cando hai unha clara maioría de mulleres no grupo ao que se alude. Nos exemplos empregados, por que non pensar que o xornal e a editora se dirixen ás súas lectoras, ampla maioría das persoas que len, fronte aos lectores, moito máis minoritarios, establecendo con elas unha chiscadela cómplice?

Igualmente, cómpre referirse, como xa foi dito, á expresión «o home», por todas as implicacións que ten na aprendizaxe androcéntrica de diferentes ma-

Algúns exemplos androcentristas	Algúns exemplos empregando linguaxe inclusiva
<p>Os estudantes Ex: Os estudantes superaron o exame.</p>	<p>As e os estudantes-O estudiantado- As persoas que estudan Ex: As e os estudades superaron o exame.</p>
<p>Os profesores Ex: Os profesores deste centro teñen sona de ser moi implicados.</p>	<p>As profesoras e profesores-O profesorado- O persoal docente Ex: As profesoras e profesores deste centro teñen sona de ser moi implicados. O profesorado deste centro ten sona de ser moi implicado. O persoal docente deste centro ten sona de ser moi implicado.</p>
<p>O home Ex: O home chegou á lúa en 1969.</p>	<p>As mulleres e os homes-As persoas-A xente- A humanidade Ex: As mulleres e os homes chegamos á lúa en 1969. As persoas chegamos á lúa en 1969. A humanidade chegou á lúa en 1969.</p>
<p>O director Ex: O director debe revisar o Proxecto Educativo de Centro.</p>	<p>A directora-O director (tamén se podería indicar con barras -ou parénteses- sempre que se trate dun formulario)-A dirección-A persoa que dirixe... Ex: A directora debe revisar o Proxecto Educativo de Centro. A persoa que dirixe debe revisar o Proxecto Educativo de Centro.</p>
<p>Todos, o/os (pronome), aquel, aqueles, + «que» con sentido xeral Ex: Todos os que se vacinaran poden estar máis preto na aula.</p>	<p>Quen, calquera que, as persoas que... Ex: Quen se vacinara pode estar máis preto na aula. As persoas que se vacinaran poden estar máis preto na aula.</p>
<p>Un/uns (pronome) Ex: Un que veu por aquí pediu revisar o exame.</p>	<p>Alguén, calquera, a persoa Ex: Alguén que veu por aquí pediu revisar o exame.</p>

terias. Neste caso, as recomendacións son varias para tentar que os enunciados sexan inclusivos coa experiencia das mulleres. Por exemplo, podemos substituír «home» como xenérico pola primeira ou a terceira persoa do plural sen indicar o suxeito. Así, podemos dicir: «Na Idade Media críase en Deus» en vez de «Na Idade Media os homes crían en Deus», pero tamén «Na Idade Media (a humanidade, as persoas, os seres humanos, a xente) cría en Deus».

Igualmente, cumpriría evitar o uso de «todos», «o» (pronome), «aquele», «aqueles», seguidos do relativo que con sentido xeral. Poden substituírse por quen, calquera que, ou as persoas.

Outra complicación cando queremos mudar o uso do masculino xenérico xorde coa concordancia gramatical, dado que a tradición (de novo, androcéntrica) nos ensinou que cando hai un masculino nun substantivo e/ou adxectivo e/ou un artigo, esa concordancia se realiza sempre en masculino. Por exemplo: Marcos, Ana e Paula amosaron ser uns estudantes magníficos e moi entregados. A proposta de linguaxe inclusiva consideraría a cercanía, de maneira que a concordancia se realizaría cos substantivos máis achegados (Moreno 2020, p. 120): Marcos, Ana e Paula amosaron ser unhas estudantes magníficas e moi entregadas.

En realidade, a pesar das absurdas chanzas dos medios de comunicación sobre a linguaxe inclusiva e a súa insistencia en que esta só se vale de desdobramentos, a lingua ten bastantes estratexias para non empregar o masculino xenérico sistematicamente. Só depende da vontade das persoas que falamos conseguir que estas funcionen eficazmente e de que desenvolvamos unha certa práctica ata acabar naturalizándoa.

- b) **A creación de formas femininas en palabras que anteriormente non a tiñan ou a formación de neoloxismos.** Esta idea, que pode resultar un tanto sorprendente, tivo xa un éxito notable en décadas anteriores. É así como hoxe usamos con naturalidade médica, cirurxiá, presidenta... Da mesma maneira, a tendencia a que as mulleres nos sigamos incorporando a ámbitos profesionais aos que aínda non chegamos, pode facer supoñer que novos vocábulos seguirán sendo necesarios no futuro. O seu emprego é fundamental en todas as etapas educativas, pero para o profesorado dos ciclos de FP ten unha importancia significativa, dado que hai especialidades que están máis masculinizadas, polo que resulta especialmente adecuado reivindicar o nome desas profesións no correspondente xénero feminino.

Entre nós, houbo algúns intentos de incorporar novas palabras. Quizais unha das máis sonadas foi a iniciativa, impulsada pola libraría Lila de Lilith, de Santiago de Compostela, de rendir tributo ás dúas mulleres compostelás coñecidas popularmente como «As Marías», as irmás Fandiño Ricart, represaliadas polo réxime franquista. Para facelo, a nova difundíuse tanto nas redes sociais como nos medios como «mullerenaxe», porque as mulleres tamén somos mercedos de actos que recoñezan a nosa valía social. O mesmo termo volveu

empregarse para celebrar a vida e a obra da escritora Begoña Caamaño. Aínda que estas palabras poidan sorprenden nun primeiro momento, en realidade o que amosan é a nosa capacidade para ollar o mundo dende outra perspectiva. Outra das palabras, cada vez máis empregada pero aínda non aceptada polos dicionarios é «feminicidio», importante para nomear o asasinato masivo de mulleres por cuestións de discriminación de xénero. O seu uso ten como exemplo o interesante libro de Carme Adán titulado xustamente así: *Feminicidio: unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*.

Neste sentido e dado que os dicionarios non deixan de ser construcións filolóxicas con maior ou menor tradición, podemos tirar vantaxe da posición na que está o galego, dado que como sinala Sanmartín (2008, p. 31):

A nosa condición de nación dominada historicamente colócanos nunha posición ideal para abordarmos o feito de construción dun dicionario a partir do que queremos, do que decidimos ser e non do que fomos nin do que somos. O grao de construción artificial que supón un proceso de estandarización é maior en contextos de falta dun referente secular culto en que nos apoiar e, por tanto, poderíamos comezar de novo...

Ese comezar de novo pode pasar por revisar a fondo esas posturas de calquera dicionario galego, aproveitando a oportunidade que a lingüística feminista nos achega para reinterpretar, cuestionar e engadir novas palabras que reflictan unha imaxe máis actual e igualitaria da sociedade. Da mesma maneira, unha análise demorada destas obras de consulta permitiría incluír anotacións claras ante certas palabras como «discriminatorio», «racista», «sexista»... o que facilitaría solucionar a cuestións dos pares asimétricos, polo menos nos pares léxicos e nos vocábulos vexatorios para co sexo feminino. Pero, ademais, a vós, como falantes: que palabras se vos ocorren que reflictan a experiencia das mulleres e que deben estar incluídas no dicionario?

- c) **Lembrar e facer reflexionar na aula sobre a existencia de pares léxicos discriminatorios, sobre os baleiros lexicais ou as palabras que non teñen masculino e que levan aparelada unha carga negativa.**

Sempre que sexa posible, é adecuado reflexionar sobre estes casos, que xa foron mencionados anteriormente, en cursos nos que a competencia metalingüística sexa a suficiente para entender que «can» non é sinónimo perfecto de «cadel» (par léxico discriminatorio), que non hai unha definición de «muller» no DRAG (como si a hai de «home») que se ocupe de aludir a unha «persoa de sexo masculino considerada dende as súas relacións profesionais e sociais» (baleiro lexical) ou que dificilmente hai sinónimos, de xénero masculino, para

palabras como «candongas», «paxaras» ou «zoladas» (palabras que non teñen masculino). Todos estes exemplos serven para ver, dunha maneira bastante clara, o androcentrismo da linguaxe.

- c) **Desterrar do uso formas de tratamento discriminatorias, o uso do apelido para eles e do nome para elas e eliminar as mencións das mulleres segundo as súas relacións familiares.**

É importante que desapareza o termo «señorita», que segue recollendo o DRAG a pesar do artificial do sufixo «ita» no galego, como xeito de aludir ás «mulleres solteiras» e que non ten equivalente en masculino. Igualmente, non estaría de máis revisar o uso desigual que se fai de apelidos e nomes para se referir a homes e mulleres, mesmo no caso do alumnado. É relativamente habitual que se fale de «Montero» (para aludir a un alumno), pero moi estraño que se lle chame a unha alumna por un dos seus apelidos. Por suposto, esta mesma desigualdade é extrapolable ao profesorado, mais tamén a nomes de personaxes históricos, autoras e autores, etc. Isto é ben patente cando se explica a tríada do Rexurdimento, á que se adoita referir coma «Rosalía, Curros e Pondal», pero tamén ocorre con escritoras e escritores contemporáneos, así: «No 2020 foron as Letras Galegas de Carballo e no 2021 as de Xela».

Tampouco se debe aludir a mulleres facendo alusión ás súas relacións familiares, como por exemplo, dicir: «A muller de Murguía» para referirse a Rosalía de Castro.

7. A inclusión máis alá do xénero

A comunicación inclusiva tamén implica desterrar do noso idiolecto expresións que poden resultar discriminatorias con outros grupos sociais. Así, no noso día a día, non é raro escoitar desafortunadas frases feitas ou determinadas palabras coas que podemos ferir, excluír ou expandir prexuizos sobre diferentes persoas. As persoas homosexuais aínda teñen que aturar moitas expresións, definicións e estereotipos que as discriminan dalgún xeito, polo que é importante que para acadar unha comunicación verdadeiramente inclusiva nas nosas aulas desterremos calquera delas e fagamos reflexionar sobre as trampas lingüísticas. Por exemplo, por que «parella», segundo o DRAG, segue a ser «conxunto de dúas persoas ou animais, especialmente o formado por macho e femia»? Igualmente, tal e como poñen de relevo Fernández et al. (2018), é un erro usar a expresión «os homosexuais», porque esa etiqueta está ocultando toda a diversidade sexual do colectivo LGBTIQ+. As mesmas investigadoras apostan, así mesmo, por nor-

malizar palabras específicas para nomear situacións concretas, como «bifobia», «transfobia» ou «lesbofobia». O DRAG unicamente recoñece a segunda, mais só normalizando o emprego das outras dúas na práctica diaria se poderá conseguir que sexan incluídas.

Outros grupos que foron habitualmente excluídos foron as persoas doutras etnias e as que teñen diversidade funcional. Expresións como «Estes días non dou feito, traballo coma unha negra» ou «Por que estás tan calado? Pareces autista» o único que fan é pór de manifesto como, estando mediadas pola nosa propia experiencia, excluímos, marxinalizamos ou perpetuamos prexuízos que teñen que ver coa cuestión racial, coas clases sociais e coa diversidade funcional. Por iso é importante lembrar que, se queremos facer uso desa comunicación inclusiva, debemos prestar atención a moitas máis cuestións.

No referente a persoas con diversidade funcional, é fundamental desterrar substantivos como «deficientes», «subnormais» ou «idiotas» que aínda se continúan a empregar habitualmente como insultos, mais tamén outras palabras que semellan máis neutras, coma «minusválidos» e que non son adecuadas para todos os contextos. Para saber máis sobre esta cuestión, é fundamental a consulta da *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje* (en el entorno de la discapacidad) de Isabel Frutos e Pilar Rodríguez (<https://sid-inico.usal.es/documentacion/guia-para-un-uso-no-discriminatorio-del-lenguaje-en-el-entorno-de-la-discapacidad/>).



En canto á raza, son continuos os exemplos que nos achegan os medios de comunicación para deixar en evidencia a nosa visión eurocéntrica do mundo. Algo tan habitual como a alusión aos «inmigrantes ilegais» debese ser substituído por «inmigrantes sen papeis» ou expresións semellantes, que non poñan en solfa que todas as persoas somos legais. Porén, nós tamén, no noso uso diario, temos frases feitas que indican esa idea discriminatoria do mundo: «só che falta un negro que te abanique» ou «isto é un traballo de chineses» o único que fan é perpetuar estereotipos sobre diferentes grupos racializados que é necesario evitar.

A pesar de todo isto, cómpre que non perdamos de vista unha cuestión. Para acadar unha comunicación inclusiva non existen solucións perfectas. E non existen porque nunca imos atopar un sistema de comunicación lingüística óptimo, que nos inclúa a todas as persoas. De feito, pensamos que estas palabras de Vasallo (2021, p. 102-103) nos deberían facer reflexionar:

O que facemos ao falar en feminino, en neutro, duplicando ou utilizando calquera outra fórmula non é resolver senón amosar o desasosego, desnaturalizar, xerar ruído, propiciar un

desprazamento, intervalo. Unha metáfora que nos volve situar, precisamente, na dimensión alegórica da linguaxe. E devólvenos a potestade sobre a nosa lingua a través da tensión dos seus usos ilegais.

Cando falamos co -a, como cando o facemos co -e, somos as obreiras da linguaxe asaltando a fábrica do patrón para colectivizala. Mais, se unha desas opcións está soñando con substituír ao patrón, non ten sentido nin emprender a loita. Porque o sistema non é unha forma, senón un método. O sistema non é o -o, como non o é o masculino: o sistema é a universalización. Así, calquera opción por decretar o xénero perfecto, o que nos incluírá a todo o mundo a través dunha letra, redundará en todas as cuestións das que trata de fuxir.

E, por suposto, calquera enfrontamento entre opcións disruptivas para ver cal ten razón é un despropósito. As intervencións na linguaxe non son antagónicas. Non o serán, alomenos, mentres siga a existir un masculino universal e todo o demais se sitúe na zona de estrañamento.

A pesar da grande extensión da cita de Vasallo, coidamos que esta era relevante para sermos conscientes de que a comunicación inclusiva perfecta non existe. Aínda que a autora se amose bastante crítica con esa búsqueda do «xénero perfecto», hai que entender o seu alegato como a imposibilidade que lle ve á lingua para reflectir toda esa inclusividade que non cabe nas formas lingüísticas de maneira simple. E, non obstante, a súa procura, incesante, a nosa capacidade de intervir o noso propio idioma para reivindicarnos como elaboradoras e elaboradorxs del é a mellor opción que temos para procurar un mundo máis xusto dende diferentes perspectivas de acción. Porque cómpre non esquecer, como ela di, que as diferentes intervencións que poidamos facer nel non son antagónicas.

8. Algúns libros para pensar, falar e escribir nunha linguaxe inclusiva

Aínda así, non nos resistimos a recomendarche algúns volumes que a nós nos foron de moita utilidade, tanto na elaboración desta guía, como para o traballo nas aulas e para a vida en xeral.

Mulleres e poder. Un manifesto de Mari Beard (2019, traducido por María Alonso Seisdedos). A Coruña: Hércules de Ediciones.

O volume, que se considera un clásico dos feminismos contemporáneos, tenta explicar as diferentes maneiras en que a historia tratou ás mulleres que ocuparon postos de poder e documenta a primeira vez coñecida na que un home calou a unha muller impondo a súa propia voz. Empregando doses considerables de ironía (algo que é moi común a bastantes volumes dos que expoñemos aquí) e en

ocasións a través da súa propia experiencia, a autora consegue reflexionar sobre o que supón para as mulleres ter unha voz pública, deixando ao descuberto as inxustas consecuencias que moitas veces ten isto.

Feminismos de Olga Castro e María Reimóndez (2013). Vigo: Xerais.

O volume é un texto divulgativo con vontade de achegar ao lectorado, dende o pensamento crítico, ao mapa dos feminismos. É moi aconsellable para iniciarse na materia dende unha perspectiva global, dado que as autoras fan un repaso ás orixes, ás pegadas deste movemento e ás súas derivacións e fusións con outro tipo de pensamentos nas diferentes partes do mundo.

Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado) de María Martín (2020). Madrid: Libros de la Catarata.

Quizais sexa esta a proposta máis específica sobre linguaxe inclusiva, a unha das que máis caso lle fixemos porque nos resultou moi suxerente e tamén unha das máis atractivas. Martín consegue argumentar perfectamente os motivos da necesidade dunha comunicación inclusiva, pero ademais faino dende un profundo coñecemento das normas establecidas pola Real Academia Española, que vai rebatendo unha por unha, á vez que achega solucións concretas para os diferentes casos. O humor, presente xa dende o título, é tamén algo ao que non cómpre renunciar.

A palabra das fillas de Eva de Teresa Moure (2004). Vigo: Galaxia.

Aínda que sexa un libro cuns cantos anos, os textos de Moure sempre propician moitos interrogantes. Neste volume, a lingüista fai un repaso á cuestión do sexismo lingüístico a partir dunha ampla perspectiva que xorde da comparativa entre diferentes linguas, mais que tampouco esquece algunhas ideas para empregar a lingua de xeito que poidamos cambiar o mundo. A fusión entre o discurso literario e a escrita académica, fai que este sexa un volume moi recomendable para quen queira ter unha visión ampla e diferente deste tema.

Lenguaje inclusivo y exclusión de clase de Brigitte Vasallo (2021). Barcelona: Larousse Editorial.

Resulta recomendable para aquel profesorado ao que lle interese pensar en profundidade sobre a linguaxe, tendo en conta que esta non só pode deixar fóra ás mulleres ou ás persoas trans, senón que acotío o fai con grupos sociais que, por diferentes razóns, foron marxidados no mundo da «alta cultura». A prosa de Vasallo, aínda que densa e reflexiva, é unha oportunidade revolucionaria e trans-

formadora para pensar arredor do que supón o termo «linguaxe inclusiva» e todas as trampas que aparecen ao seu redor.

Os homes explícanme cousas de Rebeca Solint (2019, trad. de María Fe González Fernández). A Coruña: Hércules de Ediciones.

A autora explica, dende unha perspectiva irónica que parte das súas propias experiencias persoais, como en diferentes contextos e a pesar de dominar axeitadamente un tema en concreto, as mulleres nos vemos expostas a recibir a opinión dos homes de maneira condescendente e sen que ninguén llela pida. En realidade, a obra serve para observar detidamente as implicacións do termo *mansplaining*, un «micro» (se é que existen os «micros») machismo moi habitual en diferentes contextos e que implica cuestións lingüísticas de ámbito pragmático. Estas son, sen dúbida, de moito interese para seguir procurando esa desexada comunicación inclusiva.

A colección «Feminismos» da Editorial Galaxia

Aínda que de momento non hai ningún volume específico sobre linguaxe ou comunicación inclusiva, os seus títulos axudan a pensar o mundo en clave violeta e a deseñar estratexias e actividades para pór en práctica a coeducación nas aulas. Dende *Ám@me* (2018) de Chis Oliveira e Amanda Traba, que nos fala das diferentes formas do amor no S. XXI, pasando por *Papá, por que non pintas as unllas de cores* (2019) de Jorge García Marín, unha aproximación a unha masculinidade diferente, ata *Mulleres galegas que (nos) dan de pensar* (2019) de África López Souto, unha tentativa de reivindicar a científicas e pensadoras de noso, as propostas son máis e moi variadas e interesantes nunha colección que segue medrando.



Especial «O verbo patriarcal», número 24 da revista *Festa da Palabra Silenciada* no que participan varias autoras (2008). Dispoñible nesta ligazón: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/300311>

A *Festa da Palabra Silenciada*, como non podía ser doutro xeito, dedicou un especial á cuestión do sexismo na lingua, no que participan autoras tan referenciais como María Xosé Queizán, Teresa Moure, Goretti Sanmartín, Olga Castro ou María Reimóndez, e que permite pensar esta cuestión dende o caso específico do galego.

Por certo, todo o que se escribe sobre linguaxe ou comunicación inclusiva adoita quedar ancorado rapidamente, porque afortunadamente as sociedades e os diferentes grupos sociais evólven e as súas reivindicacións van mudando. Por este

motivo, é moi recomendable que, tanto desas transformacións sociais que han de chegar nos vindeiros anos, como da túa propia experiencia como docente ou falante, vaías anotando as túas ideas, consideracións, reflexións ou prácticas que han de facer, polo tanto, máis inclusiva a túa comunicación. Por iso che deixamos as seguintes páxinas en branco para facelo.

NOTAS

A large rounded rectangular box with a thin grey border, containing 18 horizontal lines for writing notes. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.

NOTAS

2ª PARTE

Propostas didácticas para unha comunicación inclusiva no ensino

Comunicación inclusiva no ensino

Nesta segunda parte do manual abordaremos a comunicación inclusiva dende unha perspectiva didáctica, isto é, atenderemos ás estratexias, recursos e actividades que podemos empregar para fomentala nas aulas das distintas etapas educativas non universitarias: educación infantil, educación primaria, ensino secundario e bacharelato. Antes de centrarnos en cada unha destas etapas de xeito específico, dedicaremos unhas liñas a repasar brevemente algunhas cuestións xenéricas, mais relevantes para calquera nivel de ensino: a linguaxe que se emprega no centro, a que empregamos as e os docentes na aula e a escolla de materiais didácticos.

Canto á **linguaxe que se emprega no centro**, un bo punto de partida para conseguir que pouco a pouco sexa máis inclusiva pasa por termos en conta os aspectos sinalados por Marián Moreno (2018) para elaborar e implementar o Plan de Igualdade, que permite coordinar todas as accións levadas a cabo nun centro escolar a prol da coeducación. A súa existencia abre unha nova perspectiva ante nós: o desexo de que a igualdade se convirta en algo transversal no contexto educativo e que impregne os diferentes ámbitos e as distintas comunidades -profesorado, alumnado e familias- dun centro educativo pode facerse real. Como sinala Moreno (2018: 14), o Plan de Igualdade «non é un obxectivo en si mesmo, é só unha guía, un recurso que nos axuda a coordinarnos para lograr o obxectivo: levar a igualdade ao centro e previr as violencias machistas». Do mesmo xeito, como lembra esta mesma autora, un bo documento deste tipo debe partir dunha análise en materia de igualdade das debilidades e fortalezas que se dan nese contexto educativo concreto.

Moreno (2018: 18-20) achega tamén unha serie de cuestións que debemos observar e sobre as que cómpre reflexionar para que un centro escolar pase a ser un centro verdadeiramente coeducativo. Entre estes elementos está a reflexión a partir da lingua empregada, a análise das celebracións puntuais (como o 8M ou o 25N), reparar se se levan a cabo accións concretas sobre coeducación, atender aos volumes que conforman a biblioteca escolar, ter en conta os materiais e os libros de texto empregados, prestar unha especial atención ao Plan de Acción Titorial para ver se está guiado por unha perspectiva de xénero clara, reflexionar sobre se o Plan de convivencia inclúe actuacións referidas á construción da feminidade e a masculinidade, prestar atención aos usos que se fan de diferentes espazos no centro, reivindicar unha educación afectivo-sexual diversa e coñecer o nivel de formación en igualdade do profesorado. Como se pode comprobar, o primeiro elemento que menciona a especialista é o da linguaxe, se ben hai outros que tamén a implican, tal e como explicaremos máis adiante. Dalgunha maneira, Moreno propón que para intervir no ámbito lingüístico no noso centro educativo reparemos en tres eidos concretos:

- A. A linguaxe escrita presente no centro a través dos carteis que se atopan nel, nas comunicacións ao alumnado e ás familias, nas probas escritas, nas convocatorias de reunións, etc.
- B. Os documentos oficiais do centro, reparando en que estes realicen un uso non sexista da lingua. Serán de especial atención a Programación Xeral Anual, o Proxecto Educativo, o Plan de Acción Titorial, o Plan de Convivencia e as programacións de aula.
- C. A análise da lingua oral, tanto no rexistro formal (claustros, reunións e demais) coma no informal (comunicacións cotiás). A autora indica que é importante que non só o persoal docente se implique no emprego da linguaxe inclusiva, dado que todas as persoas que traballan nel dan unha idea determinada deste.

A nivel xeral, consideraríamos recomendable que os centros escolares se esforzasen en abordar esta análise lingüística dende diferentes perspectivas. Se a coeducación é unha estratexia educativa transversal a todas as materias, a comunicación inclusiva é a ferramenta transversal que temos para que o sentido do que queremos ensinar non se contradiga coa forma en que o facemos. Por iso, dado que xa comprobamos que non hai unha comunicación inclusiva perfecta, a nosa recomendación é que se empreguen as diferentes formas coas que se foi experimentando para chamar a atención sobre a necesidade de que a lingua tente

incluírnos. A que se amosa a continuación só é, evidentemente, unha proposta de uso que se podería levar a cabo nun centro comprometido cunha comunicación inclusiva a todos os niveis:

A. Linguaxe escrita no centro de «comunicación habitual»	En xeral, pódese optar polos modos inclusivos máis informais
A1. Cartelería ou folletos	O * ou o «x» son axeitados (tamén a @, aínda que está máis en desuso).
A2. Redes sociais do centro	O * ou o «x» son axeitados (tamén a @). Cómpre valorar o emprego do «e».
A3. Comunicaci3ns entre o profesorado, ao alumnado ou ás familias	O * ou o «x» son axeitados para os documentos menos formais, pero tamén o emprego das ferramentas que nos achega o galego para incluír a experiencia das mulleres (desdobramentos de xénero, xiros lingüísticos, etc). Débese considerar o emprego do «e», especialmente se o centro conta na súa comunidade educativa con persoas trans e/ou que se consideran non binarias.
A4. Formularios	É habitual e recomendable o emprego da barra: alumnas/alumnos. Cumpriría valorar introducir o “e”.
B. Os documentos oficiais do centro	Vaise un paso máis alá en canto ao uso formal da lingua
	Recoméndase o emprego das ferramentas que nos achega o galego para incluír a experiencia das mulleres (desdobramentos de xénero, xiros lingüísticos, etc). Débese considerar o emprego do «e», especialmente se o centro conta na súa comunidade educativa con persoas trans e/ou non binarias.
C. Lingua oral	Recoméndase o emprego do tipo de escolla lingüística inclusiva coa que cada integrante da comunidade educativa se sinta máis a gusto. Debe ser un compromiso de centro tanto no nivel formal coma no informal.

É importante ter en conta que neste proceso deberiamos tratar de implicar a toda a comunidade educativa, sobre todo na primeira e na terceira fase sinaladas por Moreno, nas que interveñen necesariamente non só o equipo docente, senón tamén o alumnado, o persoal de administración e servizos e as familias. Para levar a cabo este importante labor, pode resultar de utilidade a *Guía de lingua para el ámbito educativo*, elaborada por Eulalia Lledó (2008) para o contexto vasco.

Esta guía, alén de ser das poucas especificamente centradas no ámbito educativo que se teñen publicado ata o momento, presenta unha estrutura moi novidosa e práctica, pois artéllase arredor de textos reais do contexto escolar (un impreso de matrícula, a programación dunha materia, un número da revista dun instituto...) que se van analizando dende a perspectiva da linguaxe non sexista para ofrecer diversas posibilidades de mellora na súa redacción.

A linguaxe que empregamos como docentes na aula é fundamental para a consecución dunha coeducación efectiva. Máis alá das actividades concretas que realicemos co noso alumnado para traballar a prol dunha comunicación inclusiva, debemos ter moi presente que nós somos modelos de lingua, e que o *input* que lles ofrecemos como falantes é fundamental, sobre todo nos niveis iniciais de ensino, momento no que temos unha influencia enorme sobre elas e eles, pois somos figuras de referencia e modelos a seguir. En consecuencia, a linguaxe que empregamos forma parte dese currículo oculto que transmitimos de forma implícita, neste caso, mediante o uso consciente dunha linguaxe non sexista que teña en conta as múltiples posibilidades que a lingua nos ofrece para nomear a realidade dun xeito máis inclusivo, como se puido constatar na primeira parte deste manual. É fundamental que sexamos nós quen tomemos a iniciativa non só de facer reflexionar sobre as trampas sexistas e discriminatorias da linguaxe con diferentes grupos de persoas, senón tamén de innovar nas formas e de levar esta práctica a todos os contextos do noso día a día, xa sexan estes formais coma informais.

Alén disto, debemos ter en conta tamén que a lingua é a principal vía de acceso ao coñecemento, a calquera tipo de coñecemento, e polo tanto condiciona a nosa percepción da realidade e o modo no que accedemos a ela. A reflexión sobre o uso que facemos da lingua non pode, polo tanto, limitarse ás áreas de contido lingüístico, pois atinxe a todas as materias e a todas as facetas da realidade sobre a que queremos ensinar e aprender. Como competencia básica que é, a competencia comunicativa debe ser transversal a todas as disciplinas e abranguer todos os procesos de ensino e aprendizaxe, procesos nos que deberíamos empregar unha linguaxe que nos permita observar e interpretar a realidade dun xeito verdadeiramente inclusivo.

Cómpre non esquecer, ademais, que hai outros ámbitos nos que a linguaxe resulta tamén fundamental: **os libros de texto utilizados no centro e os materiais dispoñibles na biblioteca escolar**, xa sexan estes literarios ou non. É evidente que non é o obxectivo destas páxinas influír nos libros de texto que se escollen en cada centro ou se os escollen, pero si que entendemos que debemos facer reflexionar

sobre como estes amosan o mundo, unha tarefa que, ademais, foi repetidamente reivindicada polas mestras feministas. Porén, non nos deteremos demasiado neste eixo por tratarse dunha cuestión sobre a que existen estudos solventes como por exemplo, o de López Valero e Cerezo Vázquez (1992) e coidamos que está suficientemente asentada entre o profesorado. Convén lembrar, non obstante, non só a necesidade de ter en conta a utilización dunha linguaxe inclusiva como criterio para escoller e/ou elaborar os nosos materiais, senón tamén a representación que das mulleres se ofrece neles: o peso e a funcionalidade que teñen nos exemplos, nas ilustracións ou nos propios contidos disciplinares: na historia, na literatura, na música, na ciencia...

En canto aos materiais presentes na biblioteca escolar, trátase de actualizar o fondo e estar atentas a todas as posibles novidades que poidan axudar na práctica coeducativa do centro, tanto dende a ficción como a non ficción. Afortunadamente, as editoriais están apostando, nos últimos anos (nunha aposta que vai vencellada tamén ao éxito editorial) pola visibilización das autoras e doutros modelos de ser mulleres e nenas, pero tamén polas obras que amosan homes e cativos que escapan do patrón do estereotipo e que son de moito interese para ter no centro. En Galicia, ademais, onde contamos cunha Asesoría de Bibliotecas Escolares viva, moi activa e que supón un motor de formación e innovación para as escolas e institutos fundamental, non hai que deixar de aproveitar todos os recursos que na súa páxina poñen ao noso dispor:



<https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/>

Na segunda parte deste volume, centrada nas actividades, achegaremos tamén recomendacións neste sentido, tanto de obras que se poden considerar fundamentais xa na historia da LIX galega, como de novidades dos últimos anos que camiñan na mesma dirección. Igualmente, existen varios volumes da *Guía de literatura infantil non discriminatoria* que se pode descargar nas seguintes ligazóns e que poden ser de axuda para actualizar o fondo da biblioteca escolar nesta liña:

- Volume I: <http://igualdade.xunta.gal/gl/content/guia-de-literatura-infantil-e-xuvenil-non-discriminatoria>
- Volume II: <https://libraria.xunta.gal/gl/guia-de-literatura-infantil-e-xuvenil-non-discriminatoria-ii>



Como estudosas do feito literario vencellado aos feminismos, somos conscientes de que quizais, o ámbito no que menos influíron estes nos textos de ficción é precisamente na linguaxe. Seguramente isto se debe a que a lingua

literaria, especialmente na narrativa, adoita escorar o feito de facer reflexionar a quen le sobre ela, porque as autoras e autores pensan que o lectorado acabaría quedando na armazón (as palabras que se empregan) e non no contido (a historia que se nos conta). Especialmente na construción do diálogo, isto podería parecer aos autores e autoras unha traba difícil de superar (mesmo a quen se declara abertamente feminista). Non obstante, tan só hai que recorrer a obras de autoras comprometidas cos feminismos dende moi diversas perspectivas, como María Reimóndez ou Antía Yáñez, para ter en conta que unha obra literaria non ten por que renunciar a unha linguaxe inclusiva e que, moi ao contrario, empregala é un xeito de normalizala.

1. A comunicación inclusiva en educación infantil

No Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, vixente na actualidade³, poden observarse os tres eixos clave que sustentan unha perspectiva coeducativa no que atinxe ao tratamento da linguaxe nas aulas:

1. O dereito a unha educación non discriminatoria por razóns de sexo, que se menciona xa no terceiro parágrafo: «Ao establecer o currículo de educación infantil preténdese garantirlle unha educación común ao conxunto da poboación e asegurar **unha educación non discriminatoria** que considere as posibilidades de desenvolvemento do alumnado, sexan as que foren as súas condicións persoais e sociais –capacidade, **sexo**, raza, lingua, orixe sociocultural, crenzas e ideoloxía–, mediante o exercicio de actuacións positivas ante a diversidade do alumnado».
2. A concepción da competencia en comunicación lingüística máis alá da súa función como instrumento de comunicación, senón tamén «de representación, **interpretación e comprensión da realidade**, de construción e comunicación do coñecemento e de organización e autorregulación do pensamento, das emocións e da conduta».
3. A relevancia do profesorado como modelo de lingua: «O persoal da escola debe ser consciente do seu **importante papel como modelo** para as nenas e nenos, coidando especialmente a calidade das súas interaccións comunicativas».

Tendo en conta estes piares básicos que establece o propio marco normativo, a seguir propoñemos algunhas liñas de actuación e actividades concretas que se artellan arredor de tres focos de atención que consideramos especialmente sensibles para traballar en prol da linguaxe inclusiva nesta etapa: a asemblea, o xogo simbólico e dramático e a selección de lecturas. Dado que a competencia comunicativa nestas idades está en plena fase de desenvolvemento, as propostas que se formulan susténtanse en dúas premisas fundamentais: dunha banda, a necesidade de fomentar unha análise consciente da propia utilización da linguaxe con nesgo sexista por parte das mestras, como modelos de lingua que son, e doutra, as posibles opcións que temos para facer xurdir na aula temas, espazos ou recursos a partir dos cales poida xerarse por parte das cativas a necesidade de nomear a realidade dende unha perspectiva máis inclusiva.

3 Na última fase de elaboración deste manual publicouse o *Real Decreto 95/2022, polo que se establece a ordenación e ensinanzas mínimas na Educación Infantil*, mais está pendente de se materializar no decreto galego que deroga o actual.

A asemblea

A asemblea é unha actividade cun enorme potencial para calquera etapa educativa, malia que inexplicablemente adoite desaparecer alén das aulas de infantil. As oportunidades que xera para o desenvolvemento da linguaxe da cativada son indiscutibles, sobre todo se non a automatizamos e burocratizamos, tendo sempre ben presente que debe ser entendida como un contexto idóneo para o intercambio comunicativo natural das nenas e nenos (Susana Sánchez e Carmen González, 2016). Asemade, este momento da xornada ofrece tamén un espazo único para o coñecemento propio e o das demais persoas, así como o da contorna que nos rodea; elementos sobre os que se fundamentan, á fin e ao cabo, as tres grandes áreas de coñecemento desta etapa. De aí a súa relevancia. Como podemos espremer entón todo este potencial da asemblea para promover unha comunicación inclusiva na nosa aula de infantil?

En primeiro lugar, e consonte as premisas anteditas, parece conveniente comezar por observármonos como docentes e reflexionar arredor da nosa propia comunicación co alumnado: interactuamos do mesmo xeito coas nenas e cos nenos? *A priori*, é moi probable que a maioría das mestras e mestres respondan afirmativamente, mais quizais unha autoanálise en profundidade poida xerar algunha que outra dúbida. De certo, hai múltiples experimentos que teñen demostrado que a linguaxe verbal e non verbal das persoas adultas é diferente cando interaccionan cunha crianza segundo pensen que se trata dun neno ou dunha nena (Ana Torres, 2016). En realidade, a maioría das persoas proxectamos de xeito practicamente inconsciente unhas determinadas expectativas en función do sexo que contribúen a estereotipar e afianzar a desigualdade. A reflexión e toma de conciencia sobre o noso propio xeito de empregar a linguaxe, de dirixirnos ás nosas crianzas na aula, pode axudar a mudar certas condutas que facilmente nos pasen desapercibidas, como demostran no seu xa clásico traballo Marina Subirats e Cristina Brullet (1988).

PROPOSTA 1. *Comezando... por nós*

➤ A proposta pode realizarse na asemblea, mais está pensada para o inicio mesmo da xornada, no momento da acollida á escola. Para contextualizar a proposta pode verse previamente o seguinte fragmento do coñecido documental *A mente en cueiros*, no que se recrea un dos experimentos mencionados: <https://www.youtube.com/watch?v=7hBX7YUx2l>.



➤ Acordemos cunha compañeira ou compañeiro que un día calquera, sen avisarnos previamente, deixe unha gravadora na aula ao inicio da xornada para que quede rexistrado o que acontece cando o alumnado chega á escola e o recibimos. Podemos facer tamén nós o propio con el ou ela. É importante non sermos conscientes de que nos están gravando, para non condicionar o noso emprego natural da linguaxe. O ideal sería gravar varias sesións.

➤ Analicemos na gravación as nosas interaccións con nenas e nenos: son semellantes ou podemos apreciar certas diferenzas en función do sexo? Loamos o mesmo tipo de virtudes en nenas e nenos? Empregamos unha linguaxe máis doce coas nenas ca cos nenos? Están máis presentes os diminutivos no noso discurso cando a quen nos diriximos é unha nena? Que ocorre cos aumentativos?

➤ Se fixemos o exercicio con algunha compañeira ou compañeiro, será moi útil realizar a análise de maneira conxunta e contrastar resultados.

Dende a psicoloxía evolutiva constátase (Schieffelin e Ochs, 1986, citado por Tusón Valls, 2016 ou Teresa Moure, 2003) que as nenas adoitan ser máis precoces no desenvolvemento da linguaxe e tamén que fan un uso dela máis rico e complexo. Porén, tamén son moitos os estudos do discurso das persoas adultas que amosan que nos intercambios comunicativos mixtos as mulleres tenden a asumir un papel máis pasivo e silencioso, e que son interrompidas máis frecuentemente polos homes cando interveñen... Esta constatación debería levarnos a reflexionar sobre o papel que xoga a escola nese proceso, pois... cando é que mudan as tornas? Podemos estar contribuíndo a promover ese cambio xa dende a escola infantil? Poñemos en valor esa vantaxe das nenas na adquisición da competencia comunicativa?

PROPOSTA 2. Analizando... interrupcións e valoracións
► Procederemos do mesmo xeito que na proposta anterior para gravar agora unha ou varias sesións da asemblea. Para evitar condicionamentos sobre o desenvolvemento habitual das dinámicas, o ideal é deixar pasar un tempo para facer a gravación tralo acordo co compañeiro ou compañeira coa que vamos realizar a proposta.
► Analizamos a gravación da asemblea: cantas veces interveñen libremente as nenas? E os nenos? Cantas veces interrompen as nenas aos nenos? E os nenos ás nenas? Son igual de frecuentes as interrupcións entre discentes do mesmo sexo?
► Como é a nosa intervención ante esas faltas de respecto á quenda de palabra? Sancionamos do mesmo xeito as interrupcións por parte duns e doutras? Somos máis permisivas segundo proceda dun neno ou dunha nena?
► Somos quen de observar diferenzas en función do sexo no grao de desenvolvemento da competencia comunicativa? Valoramos explicitamente eses logros, con independencia do sexo do discente?
► Analizamos conxuntamente os resultados obtidos co compañeiro ou compañeira con quen realizamos a proposta.

Máis alá da súa eficacia para afianzar rutinas diarias nas crianzas, entendemos que a asemblea non debería perder a súa esencia orixinaria, isto é: proporcionar ás nenas e nenos un espazo e un tempo compartido cos seus iguais, no que intervir respectando as quendas de palabra, escoitar con atención as intervencións das demais persoas, e adquirir, en definitiva, ferramentas que lles permitan xestionar os intercambios comunicativos plurixestionados dun xeito semellante a como se desenvolverían fóra do contexto escolar. Nese proceso, a función do profesorado é fundamental, pois nel recae a decisión de conducir a asemblea como unha actividade máis rutineira e académica ou entendela como unha oportunidade para o intercambio comunicativo entre iguais no que a docente «anima á participación dende a escoita e o interese polas vivencias das nenas e nenos» (Susana Sánchez e Carmen González, 2016, p. 139). A primeira das opcións adoita xirar arredor de preguntas pechadas ou de orde cognitiva baixa, e reproduce o esquema da elicitación, pouco habitual ou practicamente inexistente fóra do contexto escolar, onde poucas veces teremos a experiencia de que alguén nos pregunte o que xa sabe para felicitarnos despois se demos coa resposta correcta. Na segunda,

pola contra, situaríámonos nun proceso de aprendizaxe dialóxica, baseada nunha alternancia de intervencións orais que pretenden construír coñecemento arredor dun tema mediante as achegas duns e outras, coa mediación en segundo plano da docente (Marta Milian e Teresa Rivas, 2016).

Tendo en conta estas premisas, é posible aproveitar a asemblea para que as nenas e nenos que temos na aula empreguen a linguaxe dun xeito inclusivo, pois como amosa o recente estudo de Eva González Barea e Yolanda Rodríguez Marín (2020), realizado a partir de nenas e nenos de 5 anos de centros educativos de Murcia, un 87,5% emprega o chamado «masculino inclusivo», e a porcentaxe chega ao 100% no caso da utilización do termo «pais» para facer referencia á familia, a non ser que se fale dun ou outra proxenitora por separado.

PROPOSTA 3. <i>Dándolles a voz e a palabra</i>
<p>➤ Mantendo as dinámicas que teñamos instauradas na asemblea, reservemos un tempo para conversar libremente cada día arredor dun tema. Podemos propoñelos nós ou, incluso mellor, convidar ao alumnado a que faga as súas propostas. Algunhas posibilidades para comezar poden ser as seguintes: a familia, a amizade, a diversión, o medo...</p>
<p>➤ Todos os temas que propoñamos ofrecerán de seguro numerosas ocasións nas que empregar a linguaxe inclusiva. Dende ese segundo plano no que nos debemos situar, lembrémoslles, se non o fan de seu e sempre que haxa oportunidade, que temos mamás e papás, amigos e amigas, profesores e profesoras, que hai médicos e médicas...</p>
<p>➤ Podemos optar por intervir completando o discurso das e dos discentes, ou ben facer unha interpelación para que resolvablen a ambigüidade derivada do uso do chamado masculino xenérico: <i>refíreste só aos teus amigos ou tamén ás túas amigas?</i> Esta segunda opción serviría de introdución á proposta seguinte.</p>

Compartimos con Montserrat Bigas (2008) a reivindicación dunha maior continuidade entre o primeiro e o segundo ciclo da Educación Infantil que rompa con esa diferenciación tan habitual entre o puramente asistencial e o académica (amparada, entre outras cuestións, pola inexistencia dunha rede pública de escolas infantís sólida). É máis, cremos con ela que as estratexias pedagóxicas do segundo ciclo desta etapa deberían dirixir máis a mirada cara ao primeiro ciclo e non tanto cara á educación primaria, de xeito que se continuase priorizando un

modelo de aprendizaxe experiencial, baseado nas prácticas manipulativas, sensoriais e globalizadas fronte outras dinámicas fortemente instauradas aínda a día de hoxe en etapas educativas superiores que outorgan primacía á representación da realidade en detrimento da súa apropiación por parte do alumnado.

De aplicar estes presupostos ao eido lingüístico obtense como resultado un posicionamento metodolóxico claro: o enfoque comunicativo, no que prima o uso da lingua fronte ao seu estudo, e a reflexión sobre os usos que facemos dela fronte ao coñecemento da súa estruturación como sistema. En educación infantil quizais non sexa tan necesario facer fincapé na necesidade de situármonos neste enfoque de ensino e aprendizaxe de linguas, dado o estadio evolutivo das e dos discentes, mais convén non esquecelo porque en etapas educativas posteriores segue a ser, por desgraza, un paradigma metodolóxico insuficientemente empregado. Porén, adoptar un enfoque comunicativo non implica desbotar totalmente a reflexión metalingüística, nin sequera en etapas tan temperás coma a que agora nos ocupa, pois as crianzas, en pleno proceso de adquisición da lingua, están moi atentas ao seu funcionamento e polo tanto son quen de facer hipóteses e interpretacións ben atinadas sobre o mesmo.

PROPOSTA 4. Reflexionando sobre a lingua

- Aproveitamos a realización da asemblea, na que se adoita dar conta das dinámicas que se van realizar ao longo da xornada, para introducir unha mensaxe na que empregue o masculino xenérico. Para suscitar a súa curiosidade, podemos dicir algo como: *Agora, ao rematar a asemblea, imos facer algo que lles gusta moito aos nenos. Que credes que pode ser?*
- Deixamos que interveñan libremente, mais, no caso de que se centren unicamente en descubrir a actividade e non tanto no noso uso do chamado do masculino xenérico, incidimos nel tratando de xerar unha reflexión metalingüística en prol da comunicación inclusiva: *Fixástesvos en que dixen «que lles gusta moito AOS NENOS? Iso quere dicir que lles gusta só aos nenos ou inclúe tamén ás nenas? E se dixese «mos facer algo que lles gusta moito ás nenas», os nenos tamén contarían? Como poderíamos dicilo mellor, para que non haxa dúbidas?*
- Aínda que non é o aspecto central sobre o que queremos reflexionar, a deriva da conversa cara ao que lles pode gustar ás nenas e aos nenos tamén pode ser ben interesante dende unha perspectiva coeducativa.
- **IMPORTANTÍSIMO:** non debemos esquecer ter efectivamente preparada unha actividade que saibamos que lles gusta moito a todas e todos, porque non hai dúbida de que nolo van lembrar!

Malia que a aprendizaxe da escritura de xeito estruturado non é un contido que corresponda á etapa de educación infantil, si o é o achegamento ás producións escritas nas súas diversas modalidades, pois evidentemente a curiosidade das crianzas polos textos escritos é moi anterior á súa capacidade para producilos. Como sinala Montserrat Bigas (2008), resulta moi proveitoso canalizar ese achegamento ao texto escrito mediante un diálogo colaborativo e construtivo sobre o propio proceso de codificación. Neste senso, a asemblea pode ser un momento idóneo para conversar sobre ese proceso, tratando de captar o seu interese a través de textos que sexan relevantes para o grupo. Integrar ao alumnado dende idades temperás no proceso de planificación textual é un exercicio fundamental que contribúe a concibir esa fase como prioritaria nos procesos de produción escrita, así como a tomar conciencia da distancia entre o discurso oral e o escrito. É nesa conversa sobre como escribir o texto que propoñamos na que poden xurdir cuestións relacionadas coa linguaxe inclusiva que debemos debater e consensuar.

PROPOSTA 5. *Falar para escribir*

- Propoñemos ao alumnado elaborar un texto escrito que sexa do seu interese e que teña unha funcionalidade clara para o grupo. Algúns exemplos poden ser: un cartel coas normas de convivencia da aula, un carné para a biblioteca, unha nota ás familias para facer unha saída, unha felicitación ás compañeiras e compañeiros doutra aula que gañaron un concurso, unha petición á corporación municipal para que amañen o patio da escola...
- Iniciamos unha conversa na que as nenas e nenos propoñen, coa guía da docente, que ideas son as que queren incluír no texto, en que orde e como se poderían formular.
- Detémonos especialmente na formulación daqueles aspectos que atinxan á utilización da linguaxe inclusiva: a quen nos diriximos, como nomeamos a esas persoas de xeito que todas se sintan incluídas...
- A docente vai tomando nota dos acordos e finalmente escribe no encerado o texto consensuado. Dependendo da idade do alumnado, da extensión e finalidade do texto, pode finalizarse a tarefa coa copia individual do escrito seguindo o modelo.

O xogo simbólico e o xogo dramático

Se a asemblea é unha das actividades máis directamente vencelladas ao proceso de adquisición e desenvolvemento da linguaxe en educación infantil, o coñecido como xogo simbólico resulta tan acaído ou incluso máis para este mesmo fin. Como é ben sabido, o xogo simbólico é esa actividade espontánea da nenez que consiste en «facer coma que», mediante a cal os infantes asumen roles que non lles son propios en situacións imaxinarias e atribúen aos obxectos calidades distintas ás que lles corresponden pola súa natureza (Tejerina, 1994, p. 51). A competencia comunicativa é polo tanto o alicerce sobre o que se sustentan este tipo de xogos, pois o seu funcionamento depende do uso axeitado da linguaxe, tanto verbal como non verbal, que faga a cativada, pois é a linguaxe a que lles permite levar a cabo eses procesos de fabulación imaxinarios.

O recente estudo de Eva González Barea e Yolanda Rodríguez Marín (2020) amosa como nenas e nenos de 5 anos posúen estereotipos asociados a cada sexo:

«juegan y, además, desean jugar, con juguetes diferentes según cual sea su sexo; utilizan, en el aula, espacios diferentes, así, mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones.» (p.125).

Segundo isto, parece pertinente deternos a observar o desenvolvemento deste tipo de xogo, coa finalidade de evitar que sexa un medio para o afianzamento deses estereotipos e, asemade, na medida en que poida reverter á súa vez no desenvolvemento dunha linguaxe inclusiva.

PROPOSTA 6. Observando o xogo simbólico
<p>➤ Analicemos durante varias sesións o xogo simbólico do noso alumnado: reflicte ese nesgo sexista que amosa o estudo anteriormente citado? Son as nenas as que máis o practican ou hai un reparto igualitario?</p>
<p>➤ No caso de que obteñamos unha resposta afirmativa, deteñámonos no xeito en que temos organizado o espazo para este tipo de xogo. É moi habitual nas escolas infantís que o chamado recanto do xogo simbólico se artelle arredor dunha cociña de xoguete, uns carriños de bonecas, unha tenda... Porén, quizais este tipo de produtos condicionen bastante tanto o propio discorrer do proceso como esa posible diferenza de uso en función do xénero, reducindo por tanto a condición de liberdade propia do xogo simbólico.</p>
<p>➤ Probemos a introducir progresivamente materiais non estruturados neste recanto: pezas irregulares de madeira, cartóns, teas, pedras, paus, cunchas, pinas... Este tipo de materiais potencian a creatividade e a imaxinación das crianzas, non condicionan os temas nin as historias que se artellan arredor deles e permiten un xogo verdadeiramente libre e ilimitado⁴.</p>
<p>➤ Observemos se este tipo de materiais producen cambios nas dinámicas asociadas á preferencia do xogo simbólico en función do xénero⁵.</p>

Así como o xogo simbólico adoita estar moi presente na maioría das aulas desta etapa educativa, non ocorre o mesmo co xogo dramático, que vén a ser, segundo a definición que ofrece Tomás Motos (2020), un xogo simbólico sometido a unhas mínimas regras e recomendado a partir dos cinco anos de idade. Esta

4 Neste senso, o volume *Piezas sueltas*, de Priscilla Vela e Mercedes Herrán (2019), ofrece moitísimas posibilidades.

5 Ana Vega Navarro (2007) describe unha experiencia levada a cabo con alumnado de catro anos de Tenerife na que se interveu, entre outros aspectos, sobre o xogo simbólico coa finalidade de eliminar os estereotipos sexistas: unha vez á semana dividían ao grupo separando nenas e nenos para traballar separadamente aqueles aspectos que consideraban deficitarios a causa dos roles de xénero adquiridos. Para potenciar nos nenos a empatía, a capacidade de pórse no lugar do outro, botouse man do xogo simbólico, deixándoos xogar libremente no espazo da casaña sen a presión de sentírense observados ou xuzgados polas nenas.

limitación, unida á escasa formación do profesorado en expresión dramática, tal e como constata o traballo de Rosario Navarro Solano (2003), podería explicar a súa menor presenza nas aulas de Infantil. Porén, o xogo dramático ofrece unha oportunidade única para abordar, dende unha dimensión absolutamente lúdica, calquera dos contidos propios da etapa e por suposto tamén o fomento dunha comunicación inclusiva, pois o profesorado pode dirixir o xogo cara aos temas que lle interesen sen renunciar á libre expresión do alumnado, que é a que sustenta a actividade. Algunhas das propostas que a seguir recolleemos son adaptacións das incluídas por Luis Sampedro (2016) no seu completo manual de teatro para a infancia e a xuventude, que reformulamos para incidir máis especificamente no fomento dunha comunicación inclusiva.

José Cañas (2008) recomenda que o xogo dramático se realice, sempre que sexa posible, nun lugar distinto á aula convencional, nun espazo amplo que permita o libre movemento das crianzas e que potencie a idea de que nos atopamos nun lugar diferente, nun lugar de liberdade no que a única regra é deixar renda solta á imaxinación e á creatividade. Cañas aconsella tamén aproveitar o itinerario dende a aula convencional a ese espazo máis amplo para converter ese percorrido nunha aventura en si mesma, nunha viaxe imaxinaria na que se iría establecendo ese salto máxico que os levaría do real ao imaxinario. Debemos ter en conta que a duración da actividade que propoñamos debe coincidir coa do traxecto, e que non debe ser demasiado intensa, para evitar molestar ás outras aulas e porque a sesión de xogo dramático en si mesma terá lugar aínda despois. Esta viaxe pode ser tamén unha oportunidade para afianzar o uso dunha comunicación inclusiva, que se verá reforzada pola súa vinculación á psicomotricidade e, sobre todo, se repetimos a dinámica en cada traslado á aula de expresión dramática.

PROPOSTA 7. *Camiñando cara ao xogo dramático*

- No itinerario cara á aula na que realizaremos o xogo dramático, imos en fila dramatizando esa viaxe imaxinaria. A palabra da docente é a que conduce a viaxe, e nela irá pedindo distintas accións a todo ou parte do alumnado, polo que terán que estar pendentes do uso que ela faga da linguaxe inclusiva: *Sáímos para o País da Fantasía, pero temos que camiñar un pouquiño para chegar. Temos que ir en silencio para escoitar por onde temos que ir e facer o que nos di a maquiñista do tren! **Nenos!** Mirade á esquerda, imos pasar polo País das Ananiñas e os Ananiños...! (podemos dicilo cando pasemos polas aulas de cursos inferiores) Agachádevos, que non vos vexan! **Nenas!** Mirade á dereita, estamos atravesando o País dos Xigantes e as Xigantas...! (podemos dicilo cando pasemos polas aulas de cursos superiores.) Poñédevos todas nas puntas dos pés a ver se lles chegamos! Agora si, xa estamos chegando ao País da Fantasía, preparádevos **todas e todos** para a gran festa da imaxinación: pés xuntiños, boca aberta e mans nas orellas. Fin do traxecto! Comeza a festa!*

Xa no espazo específico no que se desenvolverán as actividades de dramatización (na súa acepción de xogo dramático), que debe ser amplo e sen obstáculos, para permitir o movemento libre sen dificultade, Cañas (2008) recomenda diferenciar o lugar que denomina «País da Realidade», no que se explican as regras de cada xogo e deben colocarse os materiais que lles ofrezamos para caracterizárense, do «País da Fantasía», no que teñen lugar propiamente as actividades. Como sinala Píalar Relación (2006), é moi importante que no «País da Realidade» teñamos unha zona de vestidor-probador con espello, a roupa en colgadoiros accesibles para as crianzas, e que no canto de empregar disfraces ou xoguetes comerciais optemos por roupa que as familias desboten ou materiais de refugallo de todo tipo, como os recollidos por Priscila Vela e Mercedes Herrán (2019). Convén lembrar que as sesións de dramatización deben rematar cunha actividade de relaxación e unha asemblea final a modo de reflexión sobre os xogos realizados. Nas propostas que a seguir se explican esa asemblea final centrase fundamentalmente nas cuestións relativas ao emprego dunha comunicación máis inclusiva.

PROPOSTA 8. Xogo dramático: e ti... quen vés sendo?

- Preparamos unhas tarxetas con debuxos de distintas profesións, procurando que non se advirta o sexo da persoa. Dámoslle unha a cada crianza, e por queudas deben imitar as accións propias desa profesión. As demais compañeiras e compañeiros deben adiviñar cal é.
- Procuramos darlle ás nenas tarxetas de profesións masculinizadas (bombeiras, médicas, mecánicas, policíaas...) e aos nenos as feminizadas (limpadores, enfermeiros, perruqueiros...).
- Reflexionamos sobre se hai profesións de homes e de mulleres e sobre os nomes das profesións.

PROPOSTA 9. Xogo dramático: somos animais!

- Invitamos ás crianzas a que se convertan nun animal, o que queiran, e que imiten os seus movementos e sons empregando onomatopeas. Deixamos que se movan libremente polo espazo. Non debe importarnos demasiado o ruído que se xere, forma parte do exercicio.
- Cando damos unha palmada, deben mudar de animal. Repetimos o exercicio varias veces.
- Sentamos nun gran círculo e cadaquén debe dicir cal foi o animal co que se sentiu mellor, con cal lle gustaría quedar.
- Tralas súas intervencións, preguntamos: e eras un macho ou unha femia? Entón serías... (un oso/unha osa, un cabalo/unha egua, un pato/unha pata, un can/unha cadela, un elefante/unha elefanta, unha tartaruga macho/femia, unha serpente macho/femia...)
- Erguémonos de novo e agora é a docente a que indica que animal teñen que imitar colectivamente, indicando tamén o seu sexo. Se observamos diferenzas nas imitacións en función deste criterio, convén reflexionar conxuntamente sobre iso na parte final da sesión.

PROPOSTA 10. *Xogo dramático: os coidados*

- Propoñemos xogar a que nos poñemos enfermos e enfermas. Dóenos a gorxa, a barriga, a cabeza... As crianzas van facendo os xestos de dor segundo as nosas verbas, e poden tamén propoñer outras dores para representar.
- Indicamos que quen queira pode seguir xogando a estar doente, e quen queira pode xogar a coidar a quen segue doente. Fixámonos en se hai algún nesgo de xénero nas opcións escollidas.
- Agora pedimos que se invertan os papeis, de xeito que quen coidaba faga de doente, e estes de coidadores e coidadoras.
- Reflexionamos sobre como nos sentimos cando nos doe algo e sobre o que nos gusta que nos fagan e nos digan cando estamos doentes.

A selección de lecturas

Malia que a linguaxe inclusiva foi gañando terreo en diferentes ámbitos nos últimos anos, segue a ser difícil atopala en moitos textos literarios. As causas poden ser diversas, dende a falta de tradición, a propia configuración discursiva do texto literario ou mesmo razóns de verosimilitude, dado que se na vida real aínda non está xeneralizado o emprego da linguaxe inclusiva, podería resultar pouco verosímil a súa utilización nunha obra literaria. Porén, no seo da ficción e da fantasía propias da literatura infantil, onde todo é posible, non debería resultar estraño, e mesmo tratando dende ese ámbito de chamar a atención sobre o noso uso da linguaxe na vida real, debería comezar a normalizarse.

Con todo, a literatura é a arte da palabra, e como tal pode ser unha ferramenta que empregue nas aulas para reflexionar sobre a lingua e como esta reflicte as realidades ficcionais. Os contos tradicionais teñen un peso moi importante nas idades máis temperás, mais son tamén froito dunha época na que os valores patriarcais imperaban e polo tanto moitos deles reflicten os valores desa sociedade. Porén, forman parte fundamental do acervo cultural ao que pertencen as crianzas, polo que eliminalos por completo do sistema educativo non parece a solución máis acaída. Poderíamos caer na censura dogmática do políticamente correcto e esqueceríamos o carácter transgresor connatural á arte e, como tal, á literatura. Explicao ben Ana Garralón no seu blog sobre literatura infantil: <https://anatarambana.blogspot.com/2019/04/contra-lo-politicamente-correcto-en-la.html>. No canto de eliminar, vetar ou censurar, sempre é



mellor coñecer, valorar e contrastar. Coñecer os contos tradicionais e abordalos dende unha perspectiva de xénero, contrastándoos con outras obras máis próximas a unha visión feminista do mundo semella unha opción máis acorde cunha óptica pedagóxica construtivista e orientada ao desenvolvemento do pensamento crítico dende idades temperás. A asemblea despois de contar (mellor que ler) pode dar lugar a conversas moi enriquecedoras sobre o papel dos homes e das mulleres neses contos, sobre todo se combinamos esas lecturas con outras máis proclives a unha sociedade igualitaria dende a perspectiva de xénero. Ademais, excluílos da escola non garante que eses contos, produto dunha sociedade patriarcal, continúen transmitíndose a través do ámbito familiar, sen a seguridade nese caso de que haxa algún tipo de reflexión posterior en clave de xénero.

Na escolla desas outras lecturas coas que deberían convivir os contos tradicionais é fundamental ter moi en conta o equilibrio entre pedagogía e calidade literaria. Como sinalan Teresa Colomer e Teresa Durán (2008, p. 245), a mellor pregunta que debemos facernos para escoller un libro infantil non é nunca «que podemos traballar a partir del?», priorizando o contido didáctico que pretendemos abordar co libro en detrimento da súa calidade literaria. Neste senso, ofrecemos a seguir unha pequena selección de lecturas (algunhas máis recentes, outras máis clásicas) que manteñen ese equilibrio e que poden ser útiles como punto de partida para ofrecer visións do mundo menos estereotipadas dende o punto de vista do xénero.

PROPOSTA 11. A favor das nenas

- A coñecida serie de álbums *A favor das nenas*, escritos por Adela Turín, recentemente falecida, e ilustrados por Nella Bosnia en Italia a mediados dos anos 70 do século pasado é unha aposta segura para fomentar a coeducación e, con ela, a linguaxe inclusiva. *Artur e Clementina*, *Rosa Caramelo*, *Unha feliz catástrofe* e *A historia dos bonobos con lentes*, traducidos ao galego pola editorial Kalandraka, amosan, dende diferentes contextos, a necesidade de rachar cos estereotipos e apostar pola liberdade e autonomía das mulleres, ou por mellor dicir, das tartarugas, das elefantas, das ratas e das bonobas.

PROPOSTA 12. *Masculinidades diverxentes*

- *Oliver Button é unha nena*, de Tomie de Paola, autor e ilustrador, é outro clásico da literatura infantil. Traducido por Sandra e Óscar Senra Gómez e publicado en Kalandraka no 2020, é un álbum que aborda o dereito á diferenza dende a perspectiva de xénero, así coma o acoso escolar derivado daquela. Pode encaixar moi ben a súa lectura canda a proposta 4 (Reflexionando sobre a lingua), pois a Oliver Button non lle gusta facer as cousas que se supón que lles gustan aos nenos... (masculino non inclusivo!). Tampouco lle gusta ao touro Ferdinando facer as cousas que se supón lles gustan aos touros. Trátase doutro álbum clásico, *A historia do touro Ferdinando*, de Muro Leaf e Robert Lawson, traducido para Kalandraka no 2016, cuxo protagonista é un touro atípico, tranquilo e pacífico que disfruta ulindo o recendo das flores. Tamén a ilustración resulta atípica para o público infantil, xa que aposta polo branco e negro no canto da profusión de cores habitual. En realidade, trátase dun libro de amplo espectro, referente do pacifismo a nivel mundial, que pode ser acaído en cursos superiores para abordar a Guerra Civil ou o cuestionamento de supostas tradicións culturais que impliquen maltrato animal.

PROPOSTA 13. *Afouteza escríbese con «a»*

- *Once damas atrevidas*, adaptación dun conto popular realizada por Xosé Manuel González «Oli» e ilustrado por Helle Thomassen, publicouse en Kalandraka no ano 2001. É un álbum en verso, a partir dunha estrutura sustrativa, no que as mulleres adquiren un protagonismo absoluto polo seu carácter autónomo e independente que as leva a percorrer o mundo. Na mesma liña, pero contextualizado agora no territorio galego e protagonizado por animais é a versión de Eva Mejuto e Víctor Rivas, que publican en 2019 *Dez gatiñas viaxeiras* na editorial Xerais.

PROPOSTA 14. *De princesas?*

- *Que lles pasa ás princesas?*, escrito por Felicia Redondo e ilustrado por Jessica Mera, publícase en Galaxia en 2019. É un álbum transgresor e complexo en moitos sentidos: o propio contido, a linguaxe, a tipografía, a técnica empregada para a ilustración ou as representacións iconográficas das princesas protagonistas, que rexeitan o rol que lles foi asignado para tomar as rendas das súas propias vidas. É aconsellable para alumnado dos últimos cursos da etapa, momento no que é máis probable que teñan coñecemento das protagonistas que se empregan como referentes. Podería ser interesante o diálogo intertextual co álbum en castelán *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, de Raquel Díaz Reguera, que cuestiona tamén os estereotipos atribuídos ás princesas, mais dende unha óptica moito máis amable e convencional.

PROPOSTA 15. *Querer e ser libremente*

- *Con Tango son tres* é un álbum de Justin Richardson e Peter Parnell, ilustrado por Henry Cole en 2005 e traducido por Sandra e Óscar Senra Gómez para Kalandraka en 2016. Baseado nunha historia real, aborda a diversidade familiar a través de dous pingüíns machos que viven no zoo de Central Park, en Nova York. A parella de namorados quere formar unha familia, e o coidador do zoo axúdalles a conseguilo. Máis recentemente, o álbum *O granxeiro e o veterinario*, de Pim Lammer e Milja Praagman, publicado en Hércules de Ediciones en 2019, preséntanos tamén unha historia de amor homosexual con absoluta delicadeza, respecto e naturalidade. Tamén resulta moi suxestivo para abordar a diversidade de xénero o álbum *Piratas no recreo*, de Miguel Ángel Alonso Diz e Luz Beloso. Publicado en Belagua en 2018, preséntanos en clave poética un personaxe trans («Chámanme Manuel, son unha nena singular») e a súa paixón polos xogos de piratas.

2. A comunicación inclusiva en educación primaria

Na educación primaria debemos partir tamén dos mesmos eixos fundamentais que se indicaron para educación infantil, isto é: o profesorado como modelo de lingua, o dereito a unha educación non discriminatoria e a competencia comunicativa como un dos piares do proceso de ensino-aprendizaxe. Tendo en conta que a competencia lingüística é a primeira das competencias básicas que recolle o *Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na comunidade autónoma de Galicia*, o traballo sobre a comunicación inclusiva nas aulas desta etapa educativa debера afrontarse coa garantía de estar amparado polo marco legal vixente.

Porén, unha análise detida do devandito decreto amosa algúns aspectos certamente sorprendentes no que atinxe á linguaxe non sexista nas materias de contido lingüístico, isto é, as dúas linguas ambientais (galego e castelán) e a lingua estranxeira (inglés): mentres que na lingua estranxeira non se inclúe ningunha referencia á comunicación inclusiva, nas ambientais contéplase como estándar de aprendizaxe a utilización dunha linguaxe non sexista, mais, sorprendentemente, en galego lígase dende 1º a 4º curso ao bloque da lingua oral, e nos dous últimos cursos á escrita, mentres que en castelán este estándar non se inclúe ata o 3º curso, e sempre vencellado unicamente á comunicación escrita. Dende logo, estas discrepancias semellan pouco axeitadas nun marco normativo que avoga nas súas orientacións metodolóxicas por un tratamento integrado das linguas; e o feito de diferenciar tan tallantemente oralidade e escrita no emprego dunha comunicación inclusiva parece tamén cando menos cuestionable.

Ao noso parecer, malia que o marco legal vixente non o facilite demasiado, o profesorado debese apostar en todo momento por traballar integradamente coas linguas, sobre todo coas ambientais, aproveitando as sinerxias dos moitísimos elementos comúns que comparten e poñendo o foco de atención sobre as diferenzas de xeito contrastivo. No que atinxe á comunicación inclusiva, malia que neste manual se trata dende a perspectiva do galego, é obviamente un aspecto compartido polas dúas linguas oficiais da nosa comunidade e polo tanto o seu traballo dende o sistema educativo debería facerse de xeito integrado. Neste senso, gustaríanos salientar que as propostas que a seguir se ofrecen son trasladables dunha lingua a outra na súa inmensa maioría, e nalgúns casos, como se verá, permiten realizar ese proceso de comparación lingüística que sinalabamos, evidentemente tendo en conta sempre a situación desigual na que se atopan as

dúas linguas ambientais na nosa comunidade. A respecto da diferenciación entre oralidade e escrita que se observa no currículo das dúas materias, entendemos que a comunicación inclusiva se pode e se debe traballar tanto na oralidade coma na escrita simultaneamente, pois malia que no discurso escrito podemos ser máis conscientes do uso inclusivo da linguaxe e temos a posibilidade de corrixírnos con maior facilidade, tamén é certo que os usos orais son previos á escrita e que dende eles podemos establecer un modelo de comunicación inclusiva que o alumnado pode ir interiorizando para trasladalo logo á súa produción escrita.

A continuación ofrécense unha serie de propostas artelladas dende as materias de lingua, organizadas arredor dos diferentes bloques de contido que as conforman: a comunicación oral, a comunicación escrita, o coñecemento da lingua e a educación literaria. É esta unha cuestión meramente organizativa, pois é ben sabido que debémos apostar sempre, como se indica nas orientacións metodolóxicas que se recollen no currículo vixente, por artellar actividades globalizadas que aglutinen os diferentes bloques de contido e que permitan desenvolver a competencia comunicativa do alumnado nun senso amplo, no que teñan cabida a oralidade, a escrita, a reflexión metalingüística e a educación literaria. Loxicamente, as actividades propostas son abertas e flexibles, e aínda que estean centradas nun bloque de contido específico, poden adaptarse con facilidade para tratar tamén os demais. O grao de dificultade das actividades é tamén diferente para que poidan aplicarse aos distintos niveis desta etapa.

A comunicación oral

É importante, e así se recolle no currículo desta etapa educativa, que concibamos a aula como un espazo de intercambio comunicativo no que o alumnado poida desenvolver a súa competencia oral. Neste senso, o fomento da interacción entre iguais mediante o diálogo, o debate, a discusión..., actividades que implican necesariamente a escoita atenta e o respecto polas quendas de palabra, resultan moito máis necesarias, tamén pola súa maior relevancia na vida fóra das aulas, que as prácticas orais monoxestionadas, a modo de exposicións, nas que a miúdo se adoita focalizar o traballo coa oralidade. Xa que logo, as propostas que a seguir formulamos están centradas, como recolle o propio decreto 105/2014, «na xestión das relacións sociais a través do diálogo (...) e nos elementos non verbais como parte do proceso comunicativo, xa que en moitas ocasións actúan como reguladores do proceso de comunicación, contribuíndo a ampliar, modificar ou reducir o significado da mensaxe» (p. 37540).

Neste senso, cando xestionamos as quendas de palabra nos diálogos e debates debemos ter moi en conta tamén a perspectiva de xénero, pois o xeito de interaccionar cos e coas demais adoita estar condicionado polo feito de sermos mulleres ou homes, nenos ou nenas. Segundo Mercedes Bengoechea (2001), o estilo discursivo das nenas caracterízase por non responderen ás preguntas xerais, que tardan en percibir como especificamente dirixidas a elas, mentres que os nenos, que adoitan ter unha maior necesidade de protagonismo, manifestan acotío unha maior rapidez na resposta. Ter estas condutas presentes implica xestionar con máis tino as interaccións na aula, facendo preguntas directas ás nenas para promover as súas intervencións e mesmo poñendo en valor o tipo de interrupcións que fan do discurso doutras compañeiras ou compañeiros, xa que «a nena tende a intervir sen solicitar a quenda de palabra porque iso forma parte do seu código de comportamento. Como a súa intervención será para solidarizarse, puntualizar ou apoiar brevemente, para ela non ten sentido agardar dez minutos a que lle toque, xa que para entón a conversa pode ter discorrido por outros camiños e as súas palabras carecerían de todo interese» (p. 20). Non se trata de priorizar as intervencións dunhas sobre as dos outros, senón de reverter pouco a pouco unhas tendencias discursivas que relegan sistematicamente ás nenas a manterse nun segundo plano e a asumir o protagonismo dos nenos nos intercambios comunicativos plurixestionados.

Para que o alumnado vaia tomando conciencia dos seus propios hábitos comunicativos e se fixe tamén nos usos que da linguaxe inclusiva fan outras persoas na comunicación oral, propoñemos as actividades que a seguir se explican.


PROPOSTA 1. Expedición a Marte
► Colocamos ao alumnado de xeito que poidan verse para dialogar colectivamente, en círculo ou semicírculo. Propoñémoslles que imaxinen a seguinte situación: somos unha expedición de astronautas que acaba de chegar a Marte nunha nave espacial. Antes de saír da nave, temos que tomar unha serie de decisións como grupo: levamos os alimentos connosco ou deixámoslos na nave?, é mellor deixar algunha persoa de vixía ou non?, facemos primeiro unha incursión de proba?..
► Antes de que comece o diálogo e sen avisar ao alumnado, comezamos a gravar en audio. Deixamos que cada un e cada unha participe libremente para dar a súa opinión e trate de chegar a acordos, procurando involucrar a todos o menos posible.
► A segunda parte da actividade consistirá en que escoiten a gravación e vaian anotando cantos nenos interviñeron e cantos nenos, cantas nenas non interviñeron e cantos nenos, cantas veces se interromperon os nenos ás nenas e viceversa e para que se interromperon (para apoiar, para matizar, para rebater...).
► Analizamos os datos obtidos e tiramos conclusións sobre como xestionamos os intercambios comunicativos plurixestionados.

A expresión dramática é unha ferramenta excepcional para desenvolver dun xeito lúdico e motivador a competencia lingüística no máis amplo sentido do termo (Rosalía Fernández Rial, 2016). É evidente que os xogos de improvisación constitúen o medio natural no que se activa a competencia oral; porén, a súa presenza nas aulas adoita ser pouco frecuente por motivos diversos. Na seguinte actividade botamos man de obxectos cotiás convertidos en monicreques para facilitar a desinhibición das e dos discentes. Propoñemos unha dinámica na que se vai naturalizando a manipulación do monicreque ao tempo que gradualmente se incrementa a complexidade do xogo dramático para propiciar o emprego dunha comunicación inclusiva a modo de xogo, mais sen perder a espontaneidade da improvisación oral.

PROPOSTA 2. <i>Improvisando... con obxectos</i>
<p>➤ Pedimos ao alumnado que traia á clase un obxecto co que se identifique polas razóns que sexa (un boneco, un libro, unha gorra, un trofeo...).</p>
<p>➤ Convertemos eses obxectos en monicreques simplemente poñéndolles uns ollos adhesivos e deixamos que o alumnado xogue invidualmente con eles a poñerlles voz, en función de como cren que podería falar ese obxecto que de repente cobrou vida (como se chama, que idade ten, que tipo de expresións utiliza, como é a súa voz...).</p>
<p>➤ É moi importante que o contacto visual da persoa que manipule o obxecto estea focalizado no obxecto, non no público. É unha maneira de proxectar a enerxía no monicreque, que ademais nos desvincula del e nos permite desinhibirnos moito máis, pois sitúanos nun segundo plano e percibimos que o público non nos está prestando atención a nós, senón ao monicreque.</p>
<p>➤ En parellas, pedímoslles que improvisen unha conversa entre eses dous monicreques-obxecto, que falan sobre as súas respectivas donas e donos, explicando cal é a relación que os une.</p>
<p>➤ A continuación, repartimos entre as parellas de monicrequeiras e monicrequeiros cadansúa tarxeta. En cada unha delas incluímos listaxes de catro palabras (por exemplo: amiga-fontaneira-doutora-loba, avogada-camioneira-xefa-porca...). As parellas improvisan unha conversa na que cadaquén debe incluír as palabras que ten na tarxeta.</p>
<p>➤ Dialogamos sobre as conversas xurdidas, as dificultades atopadas e os usos atribuídos ás palabras seleccionadas.</p>

A seguinte proposta obedece á obriga que temos como profesorado de responder aos intereses do noso alumnado para poder chegarlles dende aquilo que motiva o grupo e poder aproveitar esa predisposición a aprender conectando as novas aprendizaxes cos seus coñecementos previos. Na sociedade actual, os *youtubers* son un referente para o noso alumnado, forman parte do seu día a día, un día a día no que a comunicación audiovisual ocupa un lugar preferente. Virarnos de costas a esta situación, gústenos máis ou menos, non parece unha opción, mentres que aproveitar o interese que esperta para a adquisición de competencias (lingüísticas, pero tamén tecnolóxicas, culturais e cívicas) sempre é unha opción que cando menos, deberíamos explorar.

PROPOSTA 3. *Youtubeir@s*

- Facemos unha enquisa entre o noso alumnado para saber cales son os seus ou súas *youtubers* infantís preferidos e preferidas.
- Seleccionamos as opcións máis votadas e analizamos na aula algún dos seus vídeos: que contidos abordan? Como se dirixen ao seu público? Fan uso dunha comunicación inclusiva? Como poderían mellorar nese eido?
- Buscamos *youtubeir@s* infantís en galego. Como non imos atopar moitos exemplos, lanzámonos a ser *youtubeir@s* facéndonos *booktubers*, emulando ao coñecido Dokusho (Gustavo Rincón, un neno de Cali que ten unha canle na que recomenda libros) ou mesmo ao alumnado do CEIP Mestre Manuel García, que amosa así ao mundo a súa paixón pola lectura (<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipmestremmanuelgarcia/taxonomy/term/151/0?page=1>). 
- Planificamos co alumnado as súas intervencións como *booktubers*, incidindo na naturalidade fronte á memorización, na relevancia da xestualidade e na importancia da comunicación inclusiva, partindo dos modelos analizados previamente.
- O tema dos *youtubers* infantís pode dar pé para un debate na aula sobre o acaído ou non de que na infancia se teña esta actividade como unha profesión remunerada, sobre as consecuencias dunha sobreexposición na rede e sobre o uso que adoitamos facer das novas tecnoloxías. Evidentemente, neste debate fomentaremos o emprego da linguaxe inclusiva.

A comunicación escrita, icónica e audiovisual

Na escrita resulta máis doado fomentar o emprego dunha linguaxe inclusiva, fundamentalmente polo feito de que se trata dun proceso máis lento, con máis posibilidades para a revisión e a corrección que a comunicación oral, máis directa, inmediata e irreversible. Resulta fundamental aproveitar esta vantaxe facendo fincapé nas aulas, dende os inicios da aprendizaxe da escrita, sobre a necesidade de planificar, redactar e revisar todos os nosos textos. Acompañar ao alumnado nese proceso, e non só na avaliación final, facilitará que se interioricen como fases imprescindibles para un correcto desenvolvemento da produción de textos escritos. Isto unido á adopción dun enfoque comunicativo que priorice os usos reais da lingua fronte ao seu estudo como sistema son os alicerces sobre os que se sustentan as propostas que se describen a continuación. Estas responden á necesidade de dar cabida, cada vez con maior asiduidade, ao traballo con materiais lingüísticos reais e á produción de textos cuxa finalidade vaia máis alá da realización dun exercicio académico circunscrito ao contexto aula, malia que non poidamos renunciar á realización de actividades máis mecánicas e creadas *ad hoc* para afianzar certos contidos. Nas seguintes propostas temos en conta tamén a alfabetización icónica e audiovisual como eidos fundamentais que son na formación dunha cidadanía comprometida coa igualdade.

PROPOSTA 4. Reescritura inclusiva

- Ofrecemos ao alumnado o seguinte texto (ou outro que poida dar xogo para a actividade e consideremos máis acaído en función do nivel educativo, o contido ou calquera outro factor de interese):

A sociedade exipcia estaba formada por diferentes clases sociais:

- O faraón e a súa familia: o faraón era o rei do Antigo Exipto, a persoa que tiña todo o poder. O pobo obedecía as súas ordes, pero tamén o adoraba porque era considerado un deus.
- A nobreza: estaba formada polas persoas achegadas ao faraón, é dicir, a xente da súa confianza ou que traballaba directamente para el. Dentro deste grupo estaban os sacerdotes encargados dos templos e das ofrendas aos deuses, os funcionarios reais e os escribas. Estes últimos eran moi importantes porque se encargaban de copiar textos, archivar documentos importantes e moitas outras tarefas fundamentais para o funcionamento do estado.
- Os soldados: na primeira época da historia de Exipto non eran profesionais e só entraban en servizo cando se lles solicitaba. Con posterioridade, Exipto converteuse nunha superpotencia e entón precisou un exército profesional e ben preparado.
- Os artesáns: traballaban en talleres e fabricaban cestas, xoias, mobles...
- Os comerciantes: vendían de todo e traían doutros países produtos que non había en Exipto.
- Os campesiños: eran a maioría da poboación. A súa vida era moi dura porque pasaban o día realizando as tarefas do campo. De todo o que colleitaban, unha gran parte tiñan que entregarlla ao dono da terra, que podía ser o faraón ou algún nobre.
- Os escravos: eran prisioneiros de guerra que, en canto eran capturados, perdían todos os dereitos. Naqueles tempos as súas vidas non valían para nada e podían ser vendidos coma se foran gando. Dependían completamente do seu amo e tiñan que obedecer todas as súas normas e mandatos.

(Traducido e adaptado de: <https://www.mundoprimaria.com/recursos-historia/egipto-ninos>)



- Reescribimos o texto eliminando todas as referencias a mulleres e nenas (sempre que as haxa) e reflexionamos sobre os cambios que implica esa ausencia.
- Reescribimos de novo o texto eliminando todas as referencias a homes e nenos e reflexionamos sobre os cambios que implica esa ausencia.
- Substituímos o 'masculino xenérico' polo feminino e reflexionamos sobre a funcionalidade do masculino como elemento gramatical aglutinador.
- Por último, substituímos o 'masculino xenérico' por outras opcións como os substantivos colectivos ou as duplicacións.

PROPOSTA 5. *Accións sobre a paisaxe lingüística*

- Proponemos ao noso alumnado convertérmonos nas vixías lingüísticas do noso colexio: imos percorrer todos os seus espazos tomando nota de todos aqueles lugares que conforman a súa paisaxe lingüística que constitúan un atentado contra a linguaxe inclusiva (carteis informativos, murais...).
- De volta na aula, poñemos en común todos os problemas detectados (por exemplo: sala de profesores, director, alumnos de 3º...) e proponemos solucións máis inclusivas.
- Escribimos colectivamente unha carta ou correo electrónico á dirección do centro onde expliquemos os problemas detectados e indiquemos os cambios acordados para que o centro sexa un mellor exemplo de comunicación inclusiva.
- Na escritura da carta e/ou correo-e seguimos o proceso de planificación oral e colectiva, redacción (podemos probar a que sexan as nenas e nenos quen diten á docente) e revisión, da que faremos partícipes tamén ao alumnado. Por suposto, neste escrito facemos fincapé no emprego da linguaxe inclusiva.

PROPOSTA 6. Xoguetas, xoguetos, xoguetes

- Analizamos anuncios de xoguetes dende a perspectiva de xénero. Na rede hai bloques de anuncios das canles infantís dos que podemos botar man (<https://www.youtube.com/watch?v=6QDEIHvbKAU> pode servirnos de exemplo).



- Despois de visualizar varios anuncios un par de veces, procedemos á súa análise co noso alumnado, que en grupos cooperativos deberá dar resposta ás seguintes cuestións: credes que todos os anuncios van dirixidos a nenas e nenos? Cales diríades que van dirixidos a nenas, cales a nenos e cales a nenas e nenos indistintamente? Que vos fai pensar así? Fixámonos no tipo de xoguetes que anuncian, en se hai nenos ou nenas no anuncio, na súa xestualidade, no tipo de linguaxe que empregan (diminutivos, aumentativos...), na gama cromática predominante, na música e efectos sonoros... e tiramos conclusións.

- Comparamos as nosas conclusións coa campaña lanzada en 2021 polo Ministerio de Consumo «Folga de xoguetes», sobre publicidade sexista dirixida á infancia: (<https://www.youtube.com/watch?v=hqNALzCZqaU>). Deberíamos tratar de incidir no feito de que os xoguetes non teñen xénero e por tanto deberían estar concibidos para que se poidan sentir cómodas con eles tanto as nenas, coma os nenos, como as crianzas que non se identifican con ningún xénero.



- Se facemos a actividade no primeiro trimestre, en vésperas do Nadal, poderíamos pechala escribindo unha carta colectiva, de toda a clase, á bruxa Befana, ao Apalpador, aos Reis Magos e a todos os seres regaladores que coñezamos, na que argumentemos a necesidade de recibirmos xoguetes inclusivos. Para o proceso de escritura da carta seguiremos as mesmas pautas que se indicaron ao final da proposta anterior. Esta proposta resulta máis acaída para o primeiro ou o segundo ciclo de educación primaria.

PROPOSTA 7. Videoxogos

- Pensamos no noso videoxogo preferido e describímolos brevemente por escrito. Despois, reescribimos esa descrición tratando de ocultar o xénero das persoaxes, para que logo, ao lérmola en alto, as compañeiras e compañeiros traten de adiviñalo.
- A actividade convida a reflexionar, a modo de debate, non só sobre a relevancia da linguaxe para a configuración do noso imaxinario, senón tamén sobre a infrarrepresentación das mulleres nos videoxogos (Jorge García Marín, 2012), as diferenzas de xénero no seu uso (Begoña Gómez Vázquez, 2012) ou os estereotipos sexistas que poden observarse en moitos deles (Iria Calvo e Ana Méndez-Iragorri, 2012).
- Esta actividade resulta máis acaída para alumnado do terceiro ciclo.


O coñecemento da lingua

Segundo se indica no Decreto 105/2014, a reflexión metalingüística en educación primaria «debe ser unha aprendizaxe fundamentalmente funcional e significativa, integrada no proceso de lectura e escritura» (p. 37540). Por conseguinte, este bloque de contido debese abordarse sempre dende esa perspectiva funcional segundo a cal o coñecemento metalingüístico, isto é, o coñecemento da lingua como estrutura, como sistema, debese estar supeditado á súa funcionalidade para mellorar a competencia comunicativa do alumnado. Desgraciadamente, basta con consultar calquera libro de texto de case calquera editorial de case calquera materia de lingua para comprobar que esta premisa non adoita cumprirse. É máis, o propio decreto é incoherente en si mesmo, pois inclúe tal cantidade de contidos de tipo metalingüístico que resulta incompatible coa suposta supeditación destes contidos á mellora da competencia comunicativa do alumnado. E como ante a pregunta de se o prioritario en educación primaria é saber cousas de lingua ou saber usar a lingua (para escoitar, para falar, para ler e para escribir), claramente apostamos por esta última opción, o número de propostas relacionadas con este bloque de contidos é menor e entendémolas como subsidiarias ao traballo en prol do desenvolvemento das destrezas comunicativas dende unha perspectiva inclusiva.

PROPOSTA 8. *Dicionarios inclusivos?*

- Nos niveis superiores de educación primaria, podemos comezar a analizar o dicionario en clave de xénero.
- Observamos as definicións dalgúns duais aparentes, por exemplo: asistente/asistente; lagarto/lagarta; bruxo/bruxa; gobernante/gobernanta; can/cadela... Podemos establecer patróns repetitivos nestas definicións?
- Comparamos as definicións que ofrece para estes duais (ou outros que se nos ocorran) o *Diccionario da Real Academia Galega* e o *Diccionario de la Real Academia Española*. Podemos observar diferenzas no tratamento entre os dous dicionarios? Significa o mesmo «pexorativo» que «malsoante»?
- Reflexionamos sobre a selección do masculino para as entradas: se o dicionario se ordena alfabeticamente, a que credes que se debe que teñamos que buscar as palabras pola súa forma en masculino, se por orde alfabética iría primeiro a forma feminina (mestra, mestre)? Debatemos sobre as posibles causas.

PROPOSTA 9. *Todos, todas e todes*

- Aproveitamos a repercusión que acadou a presentación do grupo Tanxugueiras para representar a España en Eurovisión para abordar na aula a terminación -e como alternativa para unha comunicación inclusiva.
 - Fixámonos na intervención das Tanxugueiras para agradecer o apoio recibido e o debate que unha soa palabra xerou nas redes sociais:
(https://www.huffingtonpost.es/entry/tanxugueiras-hace-temblar-twitter-con-una-sola-palabra-muchos-aplauden-y-otros-critican_es_61f5c225e4b04f9a12be2128: todos, todas e todes).
- 
- Iniciamos unha conversa co grupo sobre o funcionamento da lingua lanzando, por exemplo, as seguintes preguntas: Por que credes que empregan esa terminación? Parecevos que se poden cambiar as linguas? Como dirían se falasen en inglés, por exemplo? Hai linguas máis inclusivas ca outras?
 - Recollemos por escrito as conclusións ás que chegamos e completámolas buscando información na rede sobre o emprego desta fórmula para a comunicación inclusiva.

A educación literaria

Para fomentar o hábito lector e desenvolver unha boa competencia literaria no alumnado de educación primaria é fundamental non esquecer, como sinalaba Daniel Pennac (1998) no seu coñecido ensaio *Como una novela*, que «o verbo ler non soporta o imperativo». Malia que poida parecer unha obviedade, ás veces podemos caer na inercia de que o noso obxectivo é asegurarnos de que todas as rapazas e rapaces que temos na nosa aula lean, cando menos, un libro por trimestre, o libro que nós escollemos como docentes coa esperanza de que lles guste. Mais é bastante habitual que esa escolla sexa a mesma para todo o noso alumnado, e que ademais esa lectura sexa obrigatoria, e que por tanto forme parte da avaliación, polo que acabamos conxugando o verbo ler en imperativo. Acadamos con esta dinámica o noso obxectivo? Se ese é que o noso alumnado lea, cando menos, un libro por trimestre, é probable que si, ou polo menos que así nolo faga crer (as opcións na rede para obter ese resultado son múltiples), mais se o obxectivo é fomentar o hábito lector e desenvolver a competencia literaria, a resposta seguramente non poida ser tan tallante. De aí que as que a seguir se mencionan son propostas de lecturas que consideramos poderían formar parte dese corpus literario que toda docente debería ir conformando para ofrecerlle ao seu alumnado, lecturas entre as que cada estudante podería escoller e ler con liberdade, como adoitamos facer, curiosamente, as persoas lectoras en idade adulta.

Nesta mesma idea de propoñer lecturas, cada unha das propostas vai acompañada dalgún outro texto co que se pode relacionar, ben pola autoría, ben polo tema ou o polo xénero literario, na liña das constelacións literarias proposta por Guadalupe Jover (2007), que suxire abordar a educación literaria dende unha perspectiva ampla e diversa que permita establecer relacións entre textos literarios e outras manifestacións artísticas, culturais e científicas *a priori* pouco vencelladas. No establecemento desas relacións tratamos tamén de incluír propostas diversas dende diferentes perspectivas, sobre todo dende o punto de vista do xénero literario, dos temas e da confluencia de textos clásicos con outros máis recentes, de xeito que poidamos ofrecer ao alumnado un repertorio de obras o suficientemente amplo como para que cadaquén poida atopar o seu lugar no mundo como lectora.

Como xa se adiantou no bloque anterior, a linguaxe inclusiva non penetrou de todo aínda na creación literaria, polo que as lecturas que a seguir se comentan non obedecen, salvo algunhas notorias excepcións, ao seu uso, senón máis ben

ao feito de abordaren temas vencellados á coeducación, baixo cuxo paraugas se atopa, como é sabido, a comunicación inclusiva. No repertorio de constelacións inclúense textos que tratan de responder ás diferentes competencias e intereses lectores da cativada de seis a doce anos.

PROPOSTA 10. *Animais femias*

- *A formiga fóra do carreiro* é unha peza teatral de Raquel Castro, con ilustracións de Ángela Álvarez e publicada en Galaxia en 2018. Malia estar recomendado pola editorial para lectorado a partir dos dez anos, entendemos que esta recomendación se refire a unha lectura individual, pero o texto resulta sumamente acaído para ser dramatizado na aula por alumnado de ciclo medio, tanto pola trama como polo tipo de humor que se emprega. A peza, como se infire do título, está protagonizada por unha formiga que decide deixar o carreiro que día tras día percorren as súas irmás para atopar por si mesma o seu propio destino. No camiño vaise atopar con outros animais, curiosamente todas femias, que a axudan a acadar o seu obxectivo. Resulta moi interesante o uso que se fai da linguaxe inclusiva nas páxinas 85 e 115.
- Recentemente, Marta Lado acaba de gañar o *III Premio Fina Casalderey de Literatura Infantil pola Igualdade* cunha obra que presenta moitas conexións coa de Raquel Castro: *A pita xefa*. Publicada en Baía Edicións en 2021 e ilustrado por Marina Seoane Pascual, amósanos unha pita soñadora e valente que abre as portas a mudar as normas do galiñeiro dende o humor, a diversión e o coidado da lingua.

PROPOSTA 11. *Mulleres fóra do normal*

- *A nai do heroe*, álbum ilustrado publicado en OQO en 2011, escrito por Roberto Malo e Francisco Javier Mateos, con ilustracións de Marjorie Pourchet, amosa dende o propio título o feito insólito de que unha nai, a nai do heroe, sexa a protagonista do relato. Trátase dunha nai pouco convencional na literatura infantil, que intervén constantemente na trama e que, sen deixar de responder tamén ao clichés que se lle presupoñen ás figuras maternas, se erixe como a verdadeira heroína da historia. Asemade, agás o personaxe antagonista, as masculinidades que aparecen neste álbum resultan tamén certamente heterodoxas e diverxentes, polo que o seu interese está dobremente xustificado.
- De mulleres singulares, pero á marxe da ficción, dá boa conta *Pioneiras. Galegas que abriron camiño*, o primeiro volume da serie de libros informativos que pretende dar a coñecer a biografía de «mulleres reais e diversas que no seu día foron pioneiras en diferentes ámbitos e cuxas historias merecen ser coñecidas e postas en valor». Escrito por Anaír Rodríguez e ilustrado por Nuria Díaz, este álbum publicado en Xerais no 2018 recolle a biografía ilustrada da primeira escritora galega, a primeira almiranta, a primeira enfermeira en misión internacional, a primeira corresponsal de guerra... É un libro magnífico para fornecer de referentes femininos ás nenas e tamén para consolidar a terminoloxía das profesións en feminino. No 2019 publicouse o segundo volume da serie, desta volta ilustrado por Abi Castillo.
- Malia seren ben coñecidas por tratarse de clásicos universais da LIX, non quixéramos pechar esta constelación sen mencionar a nenas protagonistas singulares da ficción infantil, como *Pippi Mediaslongas*, *Matilda* ou *Alicia no país das maravillas*, das que xa contamos con edicións en galego (en Kalandraka, Oqueleo e Xerais respectivamente).
- As lecturas incluídas nesta proposta responden a niveis lectores moi dispares.

PROPOSTA 12. *Mulleres que se rebelan*

- *O país do gran furado*, de Xerardo Quintiá Pérez e Noemí López Vázquez, gañou o II Premio Fina Casalderrey de literatura infantil pola igualdade no 2019 e está publicado en Baía Edicións. É un álbum narrativo escrito en verso rimado, cunha estrutura sinxela e dinámica que o fai moi acaído para os primeiros cursos de Educación Primaria. Presenta un país no que as mulleres están totalmente oprimidas ata que Toribia, a poeta revolucionaria, decide enfrontarse aos homes e loitar polos seus dereitos.
- Neste rebelárense as mulleres ante a sumisión imposta conecta moi ben cunha obra anterior do mesmo autor, *Titiritesa*, un álbum delicioso sobre o amor lésbico entre dúas princesas que contén numerosas chiscadelas intertextuais e unha linguaxe icónica moi simbólica e suxerente.

PROPOSTA 13. *Masculinidades diversas*

- *Uxío*, de Martín Romero, ofrece un protagonista masculino pouco habitual, cunha sensibilidade moi especial e unha imaxinación desbordante. O feito de tratarse de banda deseñada pode ser un acicate para aquelas nenas e nenos menos afeccionados á lectura, mais da súa calidade da boa conta o feito de ter gañado o XIV Premio Castelao de Banda Deseñada na Modalidade Infantil e Xuvenil no 2019.
- *Feliz Feroz. O lobiño riquiño*, de El Hematocrítico, con ilustracións de Alberto Vázquez e publicado en Xerais no 2016 ten como protagonista ao sobriño do Lobo Feroz, que non responde ás expectativas do malvado protagonista dos contos tradicionais. É un lobiño amable con todo o mundo, cariñoso, sensible... e un auténtico xenio da repostería! No seu intento por reeducalo, o Lobo Feroz vai poñelo a proba con moitos dos protagonistas dos contos tradicionais nos que el é o antagonista, mais a masculinidade disidente de Lobiño acabará triunfando. É un libro delicioso, en tódolos sentidos, para gozar coas nenas e nenos do primeiro ciclo.

PROPOSTA 14. *Identidade de xénero*

- *Mamá, quero ser Ziggy Stardust*, de Iria Misa e ilustracións de Alba Barreiro, publícase en Xerais no 2018 tras resultar finalista do *Premio Agustín Fernández Paz de Narrativa Infantil e Xuvenil pola Igualdade*. É unha novela sobre a diversidade sexual protagonizada por Aine, unha persoa trans que se refuxia na figura e na música de Ziggy Stardust para afrontar o seu difícil día a día tanto na escola coma na casa. É interesante a perspectiva dende a que se narra a historia, a do seu amigo invisible Thomas, que é quen mellor entende o que sente Aine. A utilización da linguaxe inclusiva é moi significativa na novela, pois xa dende os epitextos iniciais se adopta a grafía «x», e muda significativamente no momento en que as cousas comezan a cambiar para Aine.
- A relación desta novela con *Clara, la niña que tenía sombra de chico*, un clásico da LIX dos anos 80, de Christian Bruel, ilustrado por Anne Bozellec é evidente. Malia non termos tradución ao galego, é unha proposta moi interesante non só polo contido e o texto, senón pola relación que se establece entre este último e a ilustración, todo un reto para o lectorado.
- Porén, tamén se pode poñer ao lado dunha peza teatral de recente publicación: *Pois eu!*, de Carlos Losada Galiñáns, con ilustracións de Mateo Alvarellos, que resultou gañadora do *XIV Premio Barriga Verde de textos para teatro de monicreques 2020*. Malia aglutinar un bo feixe de tramas, unha delas acada unha relevancia especial, pois pecha a peza e dalle título: ese *Pois eu!* constitúese como un canto á pelexa constante dun dos personaxes, Andrés da Costeira, por ser recoñecido e nomeado tal e como se sente, como un canto ao recoñecemento da súa identidade de xénero.

PROPOSTA 15.

Diversidade funcional e inclusión, tamén na linguaxe

- *Plan de rescate*, de Antía Yáñez e ilustrado por Xiana Teimoy, gañou o *Premio Agustín Fernández Paz pola Igualdade 2019* e está publicado en Xerais. É unha novela protagonizada por un grupo de rapaces e rapazas unidas polas súas capacidades especiais. Narrada en primeira persoa por unha delas, o humor irreverente co que se tratan os problemas da diversidade funcional é todo un acerto, e o contexto escolar no que se desenvolve a trama conecta moi ben coa rapazada desta idade. O emprego da linguaxe inclusiva é notable e constante, como se pode apreciar xa na páxina 9 («quen avisa non é traidora»), arredor dela xira algunha das conversas dos personaxes (pp. 108-109) e incluso chega a constituír un aspecto clave no desenlace da historia (p. 149).
- *Alba*, de Helena Villar Janeiro, ilustrado por Abi Castillo, é un álbum publicado en Galaxia en 2021, no que se nos narra como unha nena con diversidade funcional (como lectoras non coñecemos cal é a etiqueta concreta, nin esta é relevante para a historia) é acollida na contorna familiar e na escolar dende o agarimo, o respecto e a alegría por cada un dos seus logros. Esta historia amable pode fomentar e/ou reforzar no lectorado do primeiro ciclo a sensibilidade e a empatía cara as compañeiras e compañeiros que moitas veces son sentidas como diferentes.

PROPOSTA 16. *Reescribimos a tradición*

- Propoñemos ao noso alumnado a reescritura dos contos tradicionais. Xogamos con eles, transformándoos con total liberdade, incidindo naqueles aspectos que resulten pouco acaídos dende a perspectiva de xénero.
- Antes de comezar a actividade de escrita, ofrecémoslles modelos de textos que establecen relacións intertextuais coa tradición contística popular nesta mesma liña. Algúns exemplos de lecturas previas poden ser, segundo o nivel educativo, as seguintes: *Axente Riciños*, *Alcaldesa Vermella*, *Rapunzel con piollos* ou mesmo *Feliz Feroz*, todas de El Hematocrítico, e *Brancañeves e os 77 ananiños*, de Davide Calí, para o primeiro ciclo; mentres que *Marta e a píntega*, de Eli Ríos ou *Dormente*, de Raquel Castro, serían máis acaídos para o ciclo medio e superior.
- A actividade pode facerse por escrito, de xeito individual ou cooperativo, pero tamén oralmente. A dinámica, neste último caso, consistiría en situar ao alumnado en círculo para que vaian contando un conto tradicional pero mudándoo dende a perspectiva non sexista e tamén, seguindo a técnica de Rodari da ensalada de contos que tan ben aplica El Hematocrítico nas súas obras, mesturando personaxes duns contos con outros. Cadaquén irá improvisando oralmente o conto transformado ata que decida parar e darlle a voz a outra persoa, que deberá continuar o argumento desenvolvendo as tramas previas e introducindo novas modificacións.
- Para evitar o bloqueo creativo, é conveniente lembrar previamente o argumento do conto orixinal e facer logo unha tormenta de ideas sobre como poderíamos transformar o conto de partida para que se achegue máis a unha concepción do mundo igualitaria.

PROPOSTA 17. *Escrita creativa*

- Propoñemos unha actividade de escrita creativa cunha única consigna: o alumnado debe crear unha historia na que o personaxe protagonista sexa, por exemplo, unha porca, unha cadela, unha loba... eses animais femias que non adoitan aparecer na literatura infantil polas connotacións pexorativas teñen eses termos aplicados á muller.
- Pode engadirse un grao de dificultade á actividade se, ademais da consigna inicial, se lles pide que o texto sexa poético, teatral, banda deseñada...

3. A comunicación inclusiva en educación secundaria obrigatoria

Como é sabido, o marco legal que debe rexer as actuacións que se realicen en relación á coeducación nesta etapa é o Decreto 86/2015, de 25 de xuño. Nel chaman a atención algunhas cuestións que deben guiar a nosa práctica docente en relación á coeducación e ao traballo coa lingua:

- a) O terceiro obxectivo nomeado indica a necesidade de que esta etapa garanta que o alumnado saiba «Valorar e respectar a diferenza de sexos e a igualdade de dereitos e oportunidades entre eles. Rexeitar a discriminación das persoas por razón de sexo ou por calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social. Rexeitar os estereotipos que supoñan discriminación entre homes e mulleres, así como calquera manifestación de violencia contra a muller». O cuarto obxectivo tamén pon o énfase, entre outras cousas, en «rexear a violencia, os prexuízos de calquera tipo e os comportamentos sexistas».
- b) Nos principios metodolóxicos, **a lectura aparece coma unha práctica docente que debe ser transversal a todas as materias**, o que sen dúbida debese facilitar un traballo, tamén dende todas as materias, coa comunicación e coa linguaxe inclusiva. Unha adecuada escolla de textos pode garantir unha familiarización do alumnado con formas de expresarse inclusivas, que apuntalen os obxectivos curriculares sinalados no punto anterior. Para iso, igual que se fixo coas etapas de educación infantil e educación primaria, recomendaranse unha serie de lecturas que poden ser facilitadoras deste proceso.
- c) **A materia de Lingua Galega e Literatura é o marco contextual principal do que parten algunhas das propostas contempladas neste apartado**, se ben outras se poden realizar noutras materias, xa se contemplan nelas ou non contidos de tipo lingüístico e literario. Cómpre non esquecer o apuntado no apartado previo: **a comunicación inclusiva é algo transversal, dado que marca a nosa visión dos coñecementos e do mundo**. Se ben, pola súa especificidade, é conveniente e lóxico reflexionar sobre ela nas materias de contido lingüístico, considérase moi importante involucrar outras áreas curriculares na súa consecución.
- d) A introdución aos contidos de Lingua e Literatura Galega no Decreto 86/2015, de 25 de xuño, indícanos que «a lingua apréndese non para falar, ler ou escribir sobre lingua, senón para falar, ler, e escribir sobre emocións, afectos e aventuras, sobre o mundo, como medio das relacións interpersoais e recoñecemento da alteridade, motor do noso pensamento e das nosas re-

flexións». Mais, tal e como se vén defendendo neste volume e tal como amosa a teoría feminista, a lingua atravesa a visión do mundo que temos, limitando ou ampliando o noso pensamento, aquilo que dicimos ou que un día soñamos. Atravésaa ata tal punto que en ocasións é necesario falar, ler e escribir, mais sobre todo reflexionar, sobre lingua, porque ela tampouco está exenta das súas trapelas e dos seus ángulos escuros.

- e) O Decreto 86/2015, de 25 de xuño, tamén aposta por un tratamento integrado entre linguas, indicando que, desta maneira: «os contidos, os procesos e as estratexias que se traballan nunha lingua sexan igualmente utilizados nas actividades de comprensión e produción lingüística das demais». A pesar de que neste marco legal non se achegan concrecións metodolóxicas para levar isto a cabo, considérase que, as actividades propostas –e, sobre todo, as reflexións que estas buscan– tamén poden fomentar ese tratamento integrado, porque a **comunicación inclusiva se debe practicar, pensar e reflexionar dende todos os idiomas que o alumnado estea a aprender**, dende o nivel propio de cada curso e sempre que sexa posible. Ou resulta tan complexo pensar (e facer pensar) que para o galego «nenas e nenos», o idioma portugués ten «crianças» e o inglés «children», por poñer un exemplo básico? Igualmente, estratexias máis concretas para cada lingua pódense abordar dende as horas lectivas desa lingua, sempre que se entenda esta procura da linguaxe inclusiva como un compromiso colectivo.

Dado que moitas das propostas centran a súa base na materia de Lingua Galega e Literatura, elaboráronse diferentes actividades pensando nos cinco bloques en que se dividen os contidos desta materia: comunicación oral: escoitar e falar, comunicación escrita: ler e escribir, funcionamento da lingua, lingua e sociedade e educación literaria. Evidentemente, somos conscientes de que é moi complexo separar os diferentes bloques curriculares, mais quérese deixar patente como pode haber propostas máis encamiñadas a traballar unhas cuestións ou outras.

Igual que se sitúan estas achegas dentro do marco legal existente e dende a perspectiva que se acaba de sinalar, tamén se fai dende a idea de que o alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria debe continuar afondando na súa conciencia metalingüística. Enténdese que isto é unha perspectiva necesaria de abordar nesta etapa educativa e para o tema que nos ocupa se pensamos que esta reflexión é fundamental para que as e os falantes poidan pensar ou especular, xa sexa de maneira implícita ou explícita, sobre a estrutura da lingua e sobre a linguaxe empregada para afondar nela (Pastor, 2004).

Por iso, as propostas que se realizan a partir de aquí están pensadas para que profesorado coma ti as poida poñer en práctica tirando da súa creatividade e da súa capacidade de adaptación. Porque a lingua é algo mutable e sabemos que na aula se emprega de xeitos e maneiras diferentes, porque cada unha e cada un de nós coñece como funciona e pode deducir mellor as trapelas lingüísticas que arrodean a súa materia. Por iso, estas propostas queren ser tan só o comezo, de algo que non é un receitairo, senón unha tentativa de virar as marxes, de espremer a linguaxe, de facela máis de todas, de todes, de todxs, en definitiva, tan diversa como diversas somos as persoas.

3.1. Propostas sobre o bloque 1. Comunicación oral: escoitar e falar

É sabido que a comunicación oral non foi tradicionalmente primada á hora de abordar o ensino de linguas iniciais, porén, nos últimos anos, esta tendencia leva camiño de revertirse e gañar protagonismo en contextos coma o noso, en que a lingua galega segue perdendo falantes e hai moito alumnado con dificultades derivadas da súa competencia comunicativa oral, por falta de modelos familiares e sociais achegados. Igualmente, na cuestión da comunicación inclusiva, as intervencións orais teñen unha importancia singular, dado que é o tipo de acto lingüístico que con máis frecuencia empregamos no día a día e, por suposto, tamén dentro dos nosos centros escolares.

Nas páxinas dedicadas á etapa de educación infantil xa se sinalou a importancia de que as profesoras e profesores, impartamos a materia que impartamos, sexamos modelos de lingua. Ás veces pensamos que o somos, mais non é así, polo que resultan útiles prácticas como as descritas nas propostas 1 e 2 da etapa de Educación Infantil. Nelas precisamos gravarnos ou pedir a unha compañeira ou compañeiro que nos acompañe na aula para poder reflexionar sobre as nosas prácticas orais de lingua e sobre as interaccións que realizamos co noso alumnado. Para aumentar esa conciencia, considerouse acaído que o estudantado tamén realice prácticas que fixen a súa atención en como falan as súas mestras e mestres, tal e como se describirá a continuación.

PROPOSTA 1. *Escoitamos as nosas e os nosos profes*

- A proposta está pensada para ser realizada durante un día de clase. Trátase de que lle propoñamos ao alumnado que pacte un día concreto para que, sen nos avisar, analice os usos lingüísticos do profesorado que pasa pola aula nesa xornada. Pedirémolle que presten atención a cuestións coma: se se realizan desdoblamentos xenéricos (alumna/alumno), se o ou a docente emprega substantivos colectivos para referirse a diferentes grupos de persoas (alumnado), se se esforza por empregar estruturas que non impliquen unha marca xenérica concreta, se tenta o uso de «e» ou de opcións inclusivas coas persoas trans ou non binarias, se se esforza en dar voz a persoas de diferentes xéneros na aula, se interacciona do mesmo xeito con unhas e con outros, ou se utiliza unha linguaxe respectuosa coa diversidade funcional e as diferentes etnias. O estudantado poderá organizar o traballo en grupos, de maneira que unhas estean atentas a un determinado tipo de cuestión e outros a outras. Sería conveniente que se rexistrase por escrito as expresións que chamen máis a atención, tanto dende unha perspectiva en positivo coma dende a idea de que deben ser melloradas.
- O profesorado que leve a cabo esta proposta co seu grupo debe advertirlle que non se trata de xulgar a comunicación inclusiva de cadaquén, senón de observar os usos que temos automatizados para reflexionar sobre eles. Sería conveniente, ademais, comentar coas compañeiras e compañeiros do centro que o alumnado de determinado grupo ten proposta unha tarefa deste tipo, para que soubesen que se trata dun exercicio de aprendizaxe para toda a comunidade educativa implicada.
- Por último, resultaría moi recomendable que a profesora ou profesor que propuxo a actividade levase a cabo unha reflexión conxunta co alumnado, analizando os ítems que se observaron na fala das mestras e mestres. Tamén sería moi enriquecedor que as persoas que foron analizadas quixesen estar presentes, dado que deixaría de manifesto como a actividade implica a diferentes persoas do centro

PROPOSTA 2. A entrevista

- Co obxectivo de practicar a comunicación inclusiva oral dunha maneira máis formal e reflexiva, proporíase ao alumnado realizar unha entrevista, a poder ser de tipo presencial (en todo caso, requirírase que a conversa sexa oral) a unha muller da súa contorna que resalte nalgún ámbito: pode ser pola súa iniciativa, polo esforzo realizado nos coidados, pola súa carreira profesional, polas súas características persoais pola súa contribución á sociedade, etc.
- É fundamental que a entrevista estea redactada seguindo as pautas da comunicación inclusiva. Partir, en principio, dun texto escrito –e polo tanto habitualmente máis reflexivo– vaille permitir ao alumnado sentirse máis seguro á hora de pór en práctica algunhas das estratexias da comunicación inclusiva. As respostas da entrevistada sería recomendable que fosen gravadas (previa autorización súa), para poder transcribilas do mellor xeito posible.
- Sería conveniente que nesa entrevista se lle preguntase á entrevistada sobre os feminismos e, en concreto, sobre que opinión lle merece a comunicación inclusiva. O alumnado deberá estar advertido previamente da controversia que esperta esta cuestión mesmo en sectores progresistas.
- A actividade pode facerse por grupos de 4 ou 5 persoas e ten coma vantaxe que, dependendo do ámbito de ocupación ou achega social da entrevistada, poderá incluírse nunha ou noutra materia.

3.2. Propostas sobre o bloque 2. Comunicación escrita: ler e escribir

As actividades que se poderían propor relacionadas con este bloque son tremendamente diversas. Para a súa formulación só se debese ter en conta que a proposta de creación de calquera texto escrito, producido baixo as premisas da comunicación inclusiva, sería adecuado para traballar este bloque. Mesmo sería bo e recomendable, que o profesorado tivese en conta que a práctica de diferentes tipoloxías textuais de maneira escrita empregando a comunicación inclusiva axudaría de maneira considerable ao alumnado a implementar este uso na súa escrita habitual.

PROPOSTA 3. <i>Rebeldes con causa</i>
<p>➤ Esta proposta está pensada para ser realizada logo de reflexionar sobre o que significa apostar por unha comunicación inclusiva e logo de artellar algunhas pautas en común que poden axudarnos a conseguila.</p>
<p>➤ Consistiría en algo tan simple como organizar as alumnas e alumnos en grupo e propoñerlles que escriban lemas reivindicativos vencellados con este tema. Por exemplo, algún destes poderían ser: As alumnas, as nais e as profesoras tamén existimos nos documentos oficiais/ Non esquezas, cando fales, de nomear a diversidade do mundo/ Lembra que o «x» ou o «e» tamén inclúen...</p>
<p>➤ O obxectivo principal da actividade é o de lembrar as pautas da comunicación inclusiva, pero tamén o de reivindicar o seu uso no centro, a través de carteis que poderían tanto explicalas como pedir que se avogue por unha linguaxe inclusiva.</p>
<p>➤ O beneficio dunha actividade deste tipo é que o alumnado pode sentir que, máis alá do ámbito meramente lingüístico, o visto na aula ten un sentido social moi importante fóra dela. O contido dos diferentes cartaces pódese adaptar pensando nos distintos espazos do centro, como o laboratorio, o pavillón ou a biblioteca, onde as mensaxes poden variar lixeiramente dependendo do contexto.</p>

PROPOSTA 4. O intercambio epistolar

- Para motivar a escrita, é sabido o bo funcionamento que teñen os intercambios epistolares con outros centros á hora de pór en práctica a lingua escrita. Neste caso, trataríase de procurar un centro cómplice, inmerso tamén nun proceso (ou cando menos con algunha persoa docente sensibilizada coa linguaxe inclusiva) de mellora dos seus usos comunicativos dende unha perspectiva coeducadora. Tan só se trataría de adxudicar a cada alumna un alumno doutro centro e de que mantivesen comunicación escrita. A única premisa sería, precisamente, a de intentar pór en funcionamento as diferentes estratexias de comunicación inclusiva vistas previamente.
- Se a experiencia se quere realizar no marco dunha materia concreta de contido non lingüístico, pódese dar a premisa de que ese intercambio por escrito verse sobre un tema específico, de carácter amplo. Por exemplo, ademais de presentárense, de explicar os seus gustos e afeccións, poderían reflexionar sobre o escaso espazo que as mulleres teñen nos manuais de Xeografía e Historia ou sobre a marxinación destas no mundo do deporte. Para realizar unha actividade deste tipo, máis específica, sería conveniente que o profesorado reflexionase anteriormente sobre este tema co estudantado.
- A lectura dalgunhas das cartas/correo electrónico enviados polo alumnado do outro centro pode, ademais, supoñer un aliciente e un exemplo de como usar axeitadamente a linguaxe inclusiva. Abrir un blog pendurando este material pode ser un elemento motivador importante para o estudantado.

3.3. Propostas sobre o bloque 3. Funcionamento da lingua

Este bloque curricular é, sen dúbida, un dos máis axeitados para abordar a reflexión sobre o que supón a comunicación inclusiva e para facer consciente ao alumnado desas trapelas que ten o noso propio idioma e polo que se coan certos usos patriarcais que podemos atopar nel. Segundo o currículo oficial, este bloque «integra contados sobre o código e a súa organización, e responde á necesidade de reflexión sobre a propia lingua» (P. 26954).

Por iso, as propostas que se amosarán a continuación son máis concretas que as anteriores, ao teren como obxectivo principal facer pensar sobre a lingua a través de pequenos textos, de experiencias ou de actividades que xiran arredor dunha mesma cuestión: o idioma e o uso que facemos del é unha mostra de como vemos o mundo. De todos os xeitos, só queren ser exemplo de como podemos

pensar e crear actividades para os diversos cursos da ESO que teñan como centro a reflexión, sempre adaptada aos coñecementos e as estratexias de cada nivel.

PROPOSTA 5. *Dade a vosa palabra*

► Esta proposta está pensada para que o alumnado poida reflexionar, a partir dun texto (neste caso, literario) sobre cal é a función das palabras e, polo tanto, da linguaxe, á hora de reflectir a realidade que nos circunda. Igualmente, cuestións como a vida das palabras, a súa validez ao longo do tempo, a súa necesidade de cambio, son elementos que poden ser traballados perfectamente co texto que se propón e a partir das preguntas tipo que se formulan:

E sabes que creo eu?

Pois que as palabras tamén son seres vivos. Seres vivos invisibles, desde logo, porque viven, aliméntanse, medran, adormecen ou morren sen que nos decatemos.

Para comprobalo, é preciso verlles as patas co microscopio.

Teñen unhas patitas pequenas pero moi fortes, capaces de impulsalas con tanta forza que poden, mesmo, facer dano.

Nunca che fixo dano unha palabra?

A min gústame moito ver as palabras co microscopio.

A vida das palabras non é infinita; as palabras cambian, e moito.

Pero, que curioso, os cambios non dependen delas.

Dependen de nós, as persoas que as usamos. Somos nós as que as facemos cambiar.

Unhas quedan na memoria, pero deixamos de usalas; algunhas pérdense, substituídas por outras.

As palabras tamén poden morrer. Eu lembro moitas palabras que empregaba a miña avoa que non volví oír nunca máis. Nin sequera eu, que as coñezo, as uso habitualmente.

Fran Alonso. *Douche a miña palabra* (2021)

1. Por que se di no texto que as palabras son seres vivos? Argumenta axeitadamente a túa resposta.
2. Coidas, como o autor do texto, que as palabras poden facer dano? Poden, pola contra, agarimar? Procura exemplos de palabras que manquen e de palabras que agarimen e explica por que.
3. Por que se indica que as palabras dependen das persoas que as usamos? Que palabras consideras que podemos empregar para facer un mundo máis igualitario dende a perspectiva de xénero? Por que che parece importante utilízalas?

4. Investiga un pouco coa axuda da túa familia. Procura palabras en perigo de extinción: seguramente as túas avoas e avós coñezan varias que se empregaban moito máis anteriormente que hoxe en día. E, ademais, pensa: que palabras, dentro das que usamos no galego son máis noviñas ca outras? (Pensa, por exemplo, nas relacionadas coa pandemia ou coas novas tecnoloxías). Hai algunhas relacionadas cos feminismos?
5. Na súa obra *Almáciga*, a veterinaria e poeta María Sánchez recupera palabras do mundo rural en castelán que están en risco de desaparición. Por que non facedes o mesmo e, entre toda a clase, elaborades un volume colectivo de palabras en galego que convén recuperar? E por que non creades outro volume de palabras que poden facer máis inclusiva e máis diversa a lingua? Como seguro que ambos son de moito interese, logo poderíades depositalos na biblioteca do centro, para que outras clases poidan ver o voso traballo e aprender canda vós que as palabras son seres vivos que dependen dun ecosistema concreto: a lingua e a cultura das persoas que as falan.

- Como se pode comprobar, a idea é partir da reflexión sobre o valor das palabras, para abordar diferentes aspectos que van de algo máis xeral, a necesidade de preservar o léxico patrimonial, a algo máis particular e máis vencellado coa linguaxe inclusiva, a idea de innovar tamén dende a perspectiva lingüística. Dependendo do nivel ao que vaia dirixida a actividade, pódese incidir ou non en certos aspectos que teñan que ver con terminoloxía específica como: palabra patrimonial/ palabra semiculta/ palabra culta/neoloxismo, etc. Igualmente, resulta de interese a comparación que se realiza entre as palabras e os seres vivos, de maneira que o profesorado de ciencias que queira participar na reflexión sobre a linguaxe inclusiva tamén o podería facer partindo deste texto, pero dende unha perspectiva diferente: por exemplo, comparando as características dos seres vivos coas características das palabras que aparecen no fragmento de Fran Alonso.

PROPOSTA 6. *Fartas de ser as secundarias*

- Como xa se explicou anteriormente, para avanzar cara unha linguaxe inclusiva é tamén necesaria unha reflexión real sobre a discriminación existente na lingua, que moitas veces é unha miraxe da sociedade patriarcal na que vivimos. Por iso, semella conveniente que o alumnado afronte algunhas actividades específicas que o fagan consciente disto.
- Por exemplo, unha proposta doada de pór en práctica tería que ver cos pares léxicos desiguais, tendo en conta que estes se poderían variar -dado que os exemplos que existen no galego son moi numerosos:

<p>1. Repara nestes pares de expresións e reflexiona sobre se significan ou non o mesmo: Ser un raposo/ Ser unha raposa, ser un lobo/ ser unha loba, ser un can/ ser unha cadela, ser un home da rúa/ ser unha muller da rúa, ser un fulano/ser unha fulana.</p>
<p>► Para o profesorado interesado neste tema, particularmente para o de Lingua e Literatura Española, pode ser interesante o álbum ilustrado <i>La perra, la cerda, la zorra y la loba</i> de Luis Amavisca e ilustrado por Marta Sevilla. A obra permite traballar estes falsos pares léxicos e á vez reflexionar sobre a ausencia das femias animais nas obras.</p>
<p>► Tamén conviría incorporar actividades que deixasen de manifesto o androcen-trismo dos propios materiais escolares, comezando polos de lingua e literatura. Unha proposta interesante, podería ser a que se explica a continuación.</p> <p>2. Revisade como se explica a flexión de xénero de substantivos e adxectivos no voso libro de texto. Se non aparece explicado, procurádeo na rede. Considerades que esa explicación é inclusiva? Por que? Argumentade as vosas respostas e expoñédeas na clase en alto.</p>
<p>► Outro tipo de actividades, encamiñadas a reescribir pequenos textos tirados dos manuais das materias que amosen unha concepción androcéntrica do mundo ou destinadas a incluír ou recuperar mulleres dentro das distintas áreas de coñecemento poden amosarse moi útiles para traballar isto dende a perspectiva das diferentes materias. Isto segue sendo necesario, dado que dende o estudo pioneiro de Subirats e Brullet (1988), que denunciaba claras discriminacións na escola mixta, diferentes autoras e autores se teñen ocupado de deixar isto patente dende a perspectiva dos manuais e dos recursos das diferentes materias. Véxanse así, por exemplo, as achegas de Ángel Vázquez e María Antonia Manassero (2005) para as Ciencias, de Desiré García e Begoña Lizaso (2012) para o caso da Música, ou de Cosme Gómez e de Sergio Gallego (2016) para o da Historia. Todas estas investigacións coinciden nunha perpetuación da desigualdade, precedida dunha pequena mellora respecto a etapas anteriores.</p>
<p>► O descoñecemento de mulleres científicas e matemáticas, a invisibilidade das deportistas, o androcen-trismo dos libros de historia poden ser empregados no noso favor para darlles a volta e suxerir proxectos de reescrita, de inclusión de mulleres nas diferentes disciplinas (tamén dende unha perspectiva gráfica, na que seguen igualmente ausentes) e de creación e de mellora de novos materiais de estudo por parte das propias alumnas, alumnas e alumnos.</p>

PROPOSTA 7. Na lingua estamos todes

► Como xa se explicou na primeira parte deste volume, unha das posibles solucións para apostar por unha linguaxe máis inclusiva, que se está popularizando en sectores comprometidos, é o emprego do morfema «-e». A súa utilización supón incluír, alén das mulleres, a persoas trans ou a aquelas outras que manifestan non identificarse co xénero concibido de maneira binaria. Se ben o seu emprego en situacións escolares en ocasións é contemplado con reticencias, neste caso entendemos que, se se está traballando a prol dunha comunicación inclusiva, cómpre explicar todas as formas que temos de facelo. Igualmente, na comunidade educativa no noso centro pode haber persoas que non se sintan incluídas nas formas masculinas e femininas e/ou que se refiran a si mesmas usando a forma «-e», polo que achegar esta ao alumnado é unha maneira de normalizar o seu uso e de fomentar o respecto, a empatía, a inclusión e a identificación cara alumnado e profesorado que se considere non binario e/ou trans e de tender pontes con persoas que estean no proceso de facelo.

► Unha actividade moi sinxela que se podería levar a cabo para facelo sería a seguinte:

1. Visualizade o vídeo de Eric Dopazo:

<https://youtu.be/AQkzTHfKuf4>

- Cales son as ideas fundamentais que presenta nel?
- Cal é a principal solución que propón para a linguaxe inclusiva?
- Facede un pequeno glosario, por grupos, dalgúns termos que usa Éric e que ao mellor non vos resultan familiares, coma «transfeminismo», «cis(xénero)»,...?
- Que recursos nomea e que poden ser interesantes para afondar nesta cuestión?



► Dependendo do nivel en que levemos a cabo a actividade (recoméndase, quizais, para os cursos superiores, especialmente pola presenza dalgúns conceptos cos que seguramente unha parte do estudiantado non estará familiarizado), pódese seguir afondando nesta cuestión, por exemplo, empregando artigos coma «Les amigues» del lenguaje inclusivo, escrito por Ana Marcos e Mar Centenera en *El País*: https://elpais.com/cultura/2019/12/21/actualidad/1576920741_401325.html



► Especialmente co alumnado de cursos superiores, resulta interesante comprobar a velocidade dos cambios lingüísticos (o artigo está escrito en decembro de 2019 e neste tempo o morfema «-e» popularizouse bastante) e testar como a súa

popularización é internacional. Analizar os diferentes posicionamentos das academias da lingua noutros países ou as reaccións da clase política na nosa contorna a partir do morfema «-e». tamén sería moi interesantes, tomando como base o artigo ou a partir del.

3.4. Propostas sobre o bloque 4: lingua e sociedade

O interese principal deste bloque céntrase, seguindo o decreto, en coñecer o plurilingüismo, «como unha situación habitual e enriquecedora para todos os individuos» (P. 26954). Porén, o enfoque que semella acaído para abordar a comunicación inclusiva artéllase arredor da cuestión dos prexuízos lingüísticos. Se no currículo estes se traballan tendo en conta a súa aplicación ao galego, neste caso apóstase por incidir nos prexuízos que teñen que ver coa discriminación na linguaxe das mulleres e doutros grupos sociais que non ocupan o centro do sistema.

PROPOSTA 8. *Fronte aos prexuízos, coñecemento*

► Arredor da comunicación inclusiva pivotan tamén unha serie de prexuízos sociais moi importantes, que en non poucas ocasións limitan o seu uso. Por iso, semella conveniente que o alumnado coñeza en profundidade eses prexuízos para poder enfrontalos da mellor maneira posible e para poder argumentar a favor dun emprego coidado e igualitario da linguaxe.

1. As redes sociais están enchidas de prexuízos fronte á linguaxe inclusiva. Empegade Twitter ou Instagram (inda que nesta rede están menos visibles) para localizar argumentos en contra da linguaxe inclusiva e argumentos a favor. Podedes facelo por grupos e usando o cancelo #linguaxeinclusiva nas diferentes linguas que coñezades, porque así acadaredes máis publicacións de distintas persoas usuarias. Para os argumentos en contra, pensade –co que sabedes de comunicación inclusiva– como rebatelos, para os argumentos a favor, procurade exemplos que expoñer ante as compañeiras e compañeiros. Lembrede que eses exemplos poden amosar diferentes solucións, coma o x, o e, o * ou a @.

► Esta actividade, ademais de traballar os prexuízos, tenta tamén que o alumnado profundice na súa capacidade argumentativa, que empregue as redes sociais e que vexa como este é un tema vivo, que provoca diferentes posicionamentos, ás veces moi viscerais, que cómpre debater con coñecemento.

PROPOSTA 9. A regra é vermella

- Un dos prexuízos máis absurdos vencellados coa discriminación das mulleres e que chega ata a linguaxe ten que ver cos tabús arredor da regra. A proposta que se presenta, pensada sobre todo coma un espazo de reflexión sobre este tema, atinxe cuestións sociais, cuestións lingüísticas e aspectos relacionados coa saúde. Por isto mesmo, pode ser traballada en materias tan diversas como Bioloxía, Valores Éticos, Lingua e Literatura ou Educación Plástica, Visual e Audiovisual.
 - Como se pode comprobar, conta cunha primeira parte de carácter máis lingüístico-reflexiva, en que se fai incidencia nos prexuízos mencionados, para pasar a outra na que se achegan exemplos positivos de como se abordou isto en diferentes contextos artísticos e nas redes sociais.
- 1a. Debatede: falades en todos os contextos con liberdade arredor da menstruación? Se a resposta é negativa: en cales pensades que non? Por que se segue a considerar en moitos ámbitos a menstruación coma un tabú? Pensades que hai comentarios sobre a regra que resultan machistas? Se a resposta é afirmativa, indicade exemplos.
 - 1b. Investigade: como se refiren as vosas nais, as vosas avoas e vós mesmas a ter a regra? Que problemática presentan expresións como «estar mala» ou «vir a visita»? Coñecedes libros en que as protagonistas falen con liberdade sobre ter a regra?
 - 1c. Buscade en Instagram o proxecto «Rompendo Regras» da Universidade da Coruña (podedes facelo co cancelo #rompendoregras_udc ou na conta @ollarmosvioleta). En que consiste? Que propostas vos parecen máis atractivas?
 - 1d. María Martín Barranco, no seu libro *Mujer tenías que ser*, cóntanos:
Os mitos e tabús arredor da menstruación (sucias, impuras, non poder ir ao campo, bañarse ou ducharse, contaxiar a impureza; ou as castizas como non poder facer alioli, regar macetas ou comer pepino nin vinagre) perxudican ás mulleres ata o extremo de que Nacións Unidas declarou un día ao ano, o 28 de maio, como Día Internacional da Hixiene Menstrual. E non é só que existan aínda comunidades en que se illa ás mulleres como apestadas, con graves consecuencias para a súa saúde e para as súas vidas. En Occidente, nas redes sociais, non hai máis que preguntar pola menstruación para facer visibles o descoñecemento, a vergoña, o medo, os silencios, as metáforas, os dobres sentidos, os eufemismos.

Coñecías a existencia deste día? Que accións poderíades levar a cabo no voso centro para darlle visibilidade ao Día Internacional da Hixiene Menstrual? Cales son os medos e os silencios que detectades na vosa contorna arredor da regra? Que implicacións pode ter que en certas comunidades se marxine ás mulleres e as persoas menstruantes cando teñen a regra?

1e. Nos últimos anos, tamén se puxeron de manifesto diferentes iniciativas de tipo cultural e artístico, que quixeron visibilizar a regra. Procura filmes, bandas deseñadas, series de televisión, creacións artísticas ou obras literarias onde a menstruación apareza normalizada.

► Para seguir afondando na regra, no seu coñecemento e nos tabús sobre ela resulta fundamental o libro de María Reimóndez *Bárbaras. Unha achega desenfadada á menstruación para adolescentes divers*s (e non só)*. Non unicamente polas respostas e e claves que achega para abordar a regra e para familiarizar ao lectorado con termos vencellados cos feminismos, senón tamén polas preguntas que nos formula e a información extra que facilita.

PROPOSTA 10. *Insultar, tamén con sentido*

- A seguinte proposta tenta que o alumnado sexa quen de identificar e de reflexionar arredor do mundo dos insultos, habitualmente elidido do ensino regrado, pero moi presente no día a día das e dos falantes (no nivel coloquial non é extraño que se usen dunha maneira desenfadada e non co obxectivo principal que teñen estas palabras, que é o de molestar á persoa cara a que van dirixidos). Como se poderá comprobar, moitas destas palabras posúen un trazo de xénero evidente, que propicia que tamén cando se insulta haxa unha perspectiva machista no que se di.
- Os centros de debate que se propoñen a continuación son tan só un exemplo do tipo de actividade que se podería realizar co alumnado. Aínda que evidentemente a proposta pode partir da aula de linguas, pode realizarse perfectamente na de Valores Éticos ou mesmo en sesións de titoría grupal.
 - 1a. Cando nos enfadamos, cando insultamos a alguén adoitamos usar unha linguaxe pouco ou nada inclusiva. Reflexionade: que insultos, dos empregados habitualmente, amosan unha concepción do mundo moi misóxina? Poñede exemplos e explicade as razóns que deixan en evidencia que o mundo dos insultos e dos palabróns amosa unha visión da sociedade tremendamente patriarcal.
 - 1b. O pensamento machista non é o único que deixa a súa pegada nos insultos que utilizamos, senón que tamén o fai a idea de que as persoas «normais» (se é que este termo ten algún sentido) son as únicas válidas. Pensade, nesta ocasión, que expresións non inclusivas se empregan de maneira despectiva e non teñen en conta a diversidade funcional e os xeitos de ser diferentes. Facede o mesmo coas palabras que discriminan dende unha perspectiva étnica. Se vos decatades, a maioría dos insultos teñen que ver coa diversidade de xénero, coa de opción sexual, coa funcional e coa racial, polo que tamén dende esta óptica se amosa que as nosas sociedades están enchidas de prexuízos.
- Para guiar esta actividade, se esta se realiza polo profesorado de Lingua e Literatura Española, pode ser de utilidade a banda deseñada *Más puta que las gallinas (y otras animaladas machistas)* de Luis Amavisca, en que se reflexiona arredor desta cuestión dende a perspectiva das propias animais, que se erixen aquí en protagonistas, rebelándose contra o emprego dos seus nomes para aldraxar ás mulleres.

3.5. Propostas sobre o bloque 5: educación literaria

A selección de lecturas

Non cremos demasiado na colocación de etiquetas lectoras para decidir que libro é bo achegarlles a lectoras e lectores de x anos. Somos da opinión de que unha boa historia pode interesar ao lectorado de todas as idades, mais aínda así, para aquelas e aqueles que confíen máis ca nós nas etiquetas, vai esta pequena selección de obras (afortunadamente, habería moitas máis) que empregan o seu contido como forza para chegar a un mundo máis igualitario e inclusivo. Nesta selección téñense en conta libros que se poden considerar clásicos na abordaxe da coeducación na literatura xuvenil galega, outros que responden a novidades editoriais e procúrase a variedade de xéneros literarios, sempre que sexa posible.

Cómpre anotar tamén que, aínda sabendo que o currículo oficial diferencia entre un primeiro ciclo de Educación Secundaria formado por 1º, 2º e 3º de ESO e un segundo formado por 4º da ESO, considerouse oportuno dividir as lecturas en dous bloques distintos, destinados a orientar ao profesorado. É preciso remarcar que en non todas elas hai unha aposta pola linguaxe inclusiva de maneira clara, dado que a lingua é o ámbito no que as influencias dos feminismos menos se deixaron ver, ata o momento, na literatura infantil. Porén, todas contribúen á aposta pola igualdade dende diferentes perspectivas.

Hai moitas maneiras de traballar cos textos literarios a cuestión da coeducación e, de maneira máis ou menos directa, a comunicación inclusiva. Os clubs de lectura, en moitos centros galegos impulsados polas Bibliotecas Escolares, son unha forma moi acaída para abordar os libros: dende a reflexión individual que leva á grupal, dende o fomento da autoestima lectora (o que eu manifesto sobre unha obra é interesante para o resto do grupo), ata a reflexión lingüística á que nos levan determinados textos (dunha maneira clara podémolo ver en *Rapazas*, *Fóra do normal* ou *Penúltimas tendencias*, por poñer exemplos de obras que se recomentan máis abaixo).

Como xa comentamos, o Decreto 86/2015, de 25 de xuño, sinala que a lectura é un elemento transversal a todas as materias, polo que se considerou que era facilitador para o profesorado apuntar, á beira de cada unha das obras, a materia ou materias en que poderían ser máis doadamente abordados. Déixase á parte a de Lingua e Literatura Galega, tendo en conta que se entende que é a base da que parte esta proposta e de que, polo tanto, todas as lecturas encaixarían nela doadamente.

Recomendadas para 1º e 2º da ESO

- *A expedición do Pacífico* de Marilar Aleixandre, novela publicada por Xerais en 1994, que obtivo, entre outros o Premio Merlín de Literatura Infantil, narra a viaxe que Emilia realiza ao Pacífico nos finais do século XIX para participar nunha expedición científica na que en principio só pode haber homes. A viaxe permitiralle non só afondar nos seus coñecementos sobre botánica, senón tamén madurar. (Especialmente acaído para Bioloxía e Xeoloxía e Xeografía e Historia).
- *Desmontando o corpo, construíndo a ciencia. As xemelgas Fernández de la Vega* de Andrea Barreira Freije, publicado por Baía en 2021. A obra resulta ser unha concisa e atractiva biografía das dúas médicas e investigadoras pioneiras en Galicia, o que se combina cun convite a achegarnos e a descubrir os diferentes sentidos e posibilidades do noso corpo a través da experimentación. (Especialmente acaído para Bioloxía e Xeoloxía).
- *Emilia Pardo Bazán. Unha mente poderosa* de María Canosa, con ilustracións de Bea Gregores, editado por Bululú en 2021. A autora traza unha biografía ilustrada de Pardo Bazán moi interesante para coñecer as diferentes facetas da escritora coruñesa. (Especialmente acaído para Lingua e Literatura Española e Xeografía e Historia).
- *Velloucas e minchas* de Lorena Conde, publicada por Cuarto de Inverno en 2020, conta a historia, dende unha perspectiva tenra pero tamén realista, dunha nena que vai pasar unha parte do verán coa súa avoa e se atopa con que dúas amigas desta sofren acoso por seren parella. A partir de aí, canda as vellas e unha amiga súa, a protagonista vai tentar pescudar quen son os responsables desas violentas accións. (Especialmente acaído para Valores Éticos e Tutoría).
- *Rapazas* de Agustín Fernández Paz, convertido xa nun libro clásico da coeducación en Galicia, foi publicado por Xerais en 1993. Nel, os diferentes relatos convidan a pensar a presenza das nenas na escola dende diferentes perspectivas e mesmo hai un bastante centrado na linguaxe: «Un curso con Ana» (Pódese traballar en diferentes áreas, que dependen maioritariamente do relato correspondente. O chamado «A primeira meta» resulta especialmente acaído para traballar a igualdade en Educación Física).
- *A lavandeira de San Simón* de Eva Mejuto e ilustrado por Bea Gregores, álbum publicado por Xerais na súa colección «Pequena Memoria» en 2020. A pesar do seu formato, que a algún profesorado pode desconcertarlle por non adoitar traballar con álbum, é unha obra especialmente interesante para abordar as repre-

salías dende a perspectiva de xénero que as mulleres viviron na Guerra Civil. En concreto, a súa historia está centrada nas vexacións que sufrían as mulleres que levaban a roupa lavada aos presos retidos no cárcere de San Simón. (Especialmente acaído para Xeografía e Historia).

- *Makinaria/Penúltimas tendencias* son dous poemarios de Carlos Negro publicados por Xerais en 2009 e 2014 respectivamente e que poden ser lidos como unha cara da mesma moeda. No primeiro, Negro versifica os perigos da velocidade e do risco a través da imaxe dunha masculinidade que poderíamos definir como «tóxica» na adolescencia; no segundo, a crítica á feminidade de revista, importada, faise retranca e ironía para acabar en sorriso cómplice. Versos transparentes que dan moito que pensar. (Especialmente acaído para Valores éticos e Titoría. *Penúltimas tendencias* sería moi apropiado tamén para Educación Plástica, Visual e Audiovisual, pola crítica ás imaxes que aparecen nas revistas e na publicidade).
- Colección Mulleres Bravas da Nosa Historia de Urco Editora, conformada por autoras como María Lado, Leticia Costas, María Reimóndez ou Eli Ríos, recupera para a nosa memoria colectiva as biografías de Rosalía de Castro, María Victoria Moreno, Pepa a Loba ou Maruxa Mallo. A cuestión lingüística está especialmente cuidada. (Pódese traballar en diferentes áreas, dado que as ocupacións das biografías tamén atenden a ámbitos moi diversos).

Recomendadas para 3º e 4º da ESO

- *Ás de bolboreta* de Rosa Aneiros, publicada por Xerais en 2009 e Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil, entre outros, é unha novela que ten como espazo central o Luzada, un café compostelán polo que transitan diferentes personaxes que van relatando, a través das súas conversas, as súas problemáticas e a súa vida. Polo medio tamén se cruzan caracteres moi marcados polos estereotipos de xénero, que provocan en nós unha necesaria reflexión. (Acaído para traballar especialmente en Valores Éticos e Titoría).
- *Identidade* de Neé Barros, publicada por Galaxia en 2021, é unha peza teatral que presenta a historia dun mozo trans. Como se sente ao dar o paso de amosar ás persoas que quere e ao mundo como é realmente é a cerna dunha trama que merece ser lida e interpretada para tomarmos conciencia que cada quen debe ser o que realmente queira ser. Na obra podemos atopar o emprego do “-e” e a utilización do pronome “elu”, o que nos pode dar interesantes exemplos para o alumnado. (Acaído para traballar especialmente en Valores Éticos e Titoría).
- *Campo de plumas. Poemas LGBT+ para a mocidade dende a Antigüidade ata hoxe* de Jesús Castro, unha antoloxía poética publicada en Sushi Books en 2021 que recolle versos diversos, de poetas de todas as épocas e diferentes tradicións que amosaron orientacións sexuais non normativas. (Acaído para traballar especialmente en Valores Éticos e Titoría. Dado que moitos poemas son traducións, poderíase abordar o seu traballo dende as linguas diferentes ao galego, especialmente no caso das linguas estranxeiras).
- *O bestiario científico de Anxos Nogueirosa* de Antonio M. Fraga, con ilustracións de Víctor Rivas, é unha novela que gañou o Premio María Victoria Moreno de Literatura Xuvenil e que publicou Urco Editora en 2018. Situada en 1933, conta como Suso, o seu protagonista, asiste a unhas colonias escolares no Sanatorio Marítimo de Oza onde vai coñecer a Tila, unha nena que garda un libro científico pertencente á súa tía. Isto vainos levar a investigar a existencia «verdadeira» deses monstros que documenta Anxos Nogueirosa, pegados á tradición oral galega e dispostos a reivindicar, indirectamente, o papel das mulleres no mundo da ciencia. (Acaído para traballar en Bioloxía e Xeoloxía).
- *Anagnórise* de María Victoria Moreno, publicada por Galaxia en 1988, é narrativa en formato *road trip* que relata unha viaxe a Madrid entre unha muller adulta e un adolescente que non se coñecían previamente. Ese traxecto en coche cambiará a visión do mundo de Nico, o protagonista, unha perspectiva tamén moi

marcada polos prexuízos que ten sobre as mulleres. (Acaído para traballar especialmente en Valores Éticos e Titoría).

➤ *Os corpos invisibles* de Enma Pedreira, publicada por Xerais en 2019, é unha novela ambientada no Londres da Revolución Industrial, na que unha nena obreira se fai amiga dunha fantástica muller, Prometea Stoner, de posición acomodada e que padece unha enfermidade incurable e se despraza en cadeira de rodas. A necesidade de que os seus corpos sexan visibles, e recoñecidos doutros xeitos, é parte do vencello que van construír entre elas (Acaído para traballar especialmente en Xeografía e Historia. Dado que a obra tamén xoga co mundo da fantasía, achega moitas posibilidades para Educación Plástica, Visual e Audiovisual).

➤ *Fóra do normal* de María Reimóndez, publicado por Xerais en 2018, é unha obra que relata a vida, cruzada dalgunha maneira pola diferenza, de catro adolescentes diversxs. Ás veces esas diferenzas son máis visibles, outras permanecen máis ocultas. En ocasións nós mesmas temos que descubrilas, como lle ocorrerá a André, que grazas á lectura de banda deseñada e de coñecer a Mucha, Martín e Xela, irá decatándose de que a mellor opción que ten é ser quen realmente é, polo que coa complicidade das súas amigas e amigos formará a Patrulla Trans. (Acaído para traballar en Valores Éticos e Titoría).

➤ *SuperUlex* de Susana Sanches Arins, publicado en Cuarto de Inverno en 2020, é unha novela que conta como Clara volve á escola logo de estar doente con leucemia bastantes meses. E igual que todo mudou nesa escola, a Clara tamén mudou e converteuse nunha sorte de superheroína que loita con todo aquilo que lle parece inxusto. O tratamento lingüístico que se fai é moi interesante, especialmente polas escollas lexicais (Acaído para traballar en Valores Éticos e Titoría).

4. A comunicación inclusiva en bacharelato

Dado que o bacharelato tamén se rexe polo Decreto 86/2015, de 25 de xuño, as consideracións previas realizadas para educación secundaria obrigatoria e especificadas no punto 3, son igualmente válidas para esta etapa educativa. Por iso, pártese de novo dos obxectivos transversais do currículo sobre igualdade, suxírese –cando se considera posible– un tratamento integrado de linguas e enténdese a lectura como unha práctica que debe estar presente en todas as materias. Por estes motivos, a organización das propostas que se presenta tamén se formula tendo en conta os cinco bloques do currículo de Lingua e Literatura Galega e tentando a conexión con outras materias cando sexa posible. A única variación que se realizará terá que ver coa adaptación das propostas aos obxectivos e aos contidos propios desta etapa, se ben algunhas actividades presentes neste punto 4 se poden levar doadamente ás aulas de ESO (especialmente ao último curso da etapa) e outras das descritas en páxinas anteriores poden ser tamén empregadas no nivel de bacharelato aumentando o seu grao de dificultade. Como tamén se sinalaba alí, as propostas realizadas queren ser un punto de partida, un convite a facer pensar ao profesorado sobre que tipo de solución (máis ben de solucións, porque a estas alturas xa sabemos que non hai unha única, nin moito menos definitiva e que convén combinar varias, mesmo como un xesto de esixir a necesaria visibilidade que o asunto require) desexa explorar co seu alumnado. A escoita das necesidades, das xustas reivindicacións, das nosas alumnas, alumnas, alumnos ou alumn*s entendémolas aquí como algo fundamental do que partir, que achegan tamén unha oportunidade para aprender dende outra perspectiva.

4.1. Propostas sobre o bloque 1. Comunicación oral: escoitar e falar

Tendo en conta que unha parte dos obxectivos e contidos deste bloque pivota arredor da comprensión de textos orais nun rexistro máis ou menos culto, a primeira proposta sinalada xira arredor disto e céntrase especialmente na escoita, posibilitando que o alumnado continúe profundizando na cuestión da comunicación inclusiva. Orientamos así esta actividade porque non é novo o feito de que as actividades de escoita activa son as máis ausentes dentro do ensino e aprendizaxe das linguas ambientais.

PROPOSTA 1. *Escoitamos unha experta*

- A actividade está pensada para que o equipo docente poida convidar a unha persoa experta en comunicación inclusiva a que lle imparta unha charla ao alumnado. O perfil pode ser variado, dende activistas moi presentes na redes sociais, ata profesoras que fixeran proxectos interesantes sobre esta cuestión co seu alumnado, ou investigadoras expertas no tema.
- Para asegurar a comprensión da presentación oral, o estudantado terá que elaborar un mapa conceptual arredor das palabras clave manexadas na charla. Igualmente, prestará atención aos recursos lingüísticos non verbais que se empregan nesta, anotando cales son.
- No caso de que non sexa posible contar coa persoa experta de maneira presencial, procurárase un documental ou unha charla en formato audiovisual que permita facer unha actividade semellante. Se a actividade se quere abordar dende materias de diferente perfil lingüístico, o profesorado pode acceder doadamente a charlas sobre esta cuestión en inglés, español, francés e portugués a través de plataformas como Youtube, onde hai por exemplo bastantes charlas TED sobre linguaxe inclusiva. Desafortunadamente, en galego o material existente é menor, pero sempre podemos acudir ás canles de persoas como Éric Dopazo, Neé Barros –moi actives en redes sociais– ou ao documental «Galego de Todes? Reflexión sobre linguaxe inclusiva e non binaria», realizado por Nós Televisión e dispoñible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ENLPLMGYS3Q&t=14s>. Este resulta moi interesante para reflexionar sobre os pronomes como «elu», para comprender diferentes sensibilidades sobre o emprego da linguaxe inclusiva e para escoitar a referentes de diferentes ámbitos abordar esta cuestión.



PROPOSTA 2. *Organizamos unha mesa redonda*

- Esta segunda proposta incide máis na produción oral previamente pensada, organizada e formulada a partir dun tema de debate singular. Neste caso, propónse que a temática arredor da que xire a mesa redonda sexa a música galega actual.
- Pediráselle ao alumnado que, por grupos, escolla un grupo ou unha intérprete galega contemporánea cuxa posta en escena, letras, videoclips ou –se é posible– todo isto á vez lles semelle comprometida cos feminismos. Algúns exemplos poderían ser: Mercedes Peón, Tanxugueiras, Pauliña, Baiuca, A Banda da Loba ou Sés, pero habería moitas máis e recoméndase atender as preferencias do alumnado, que tamén poden abrírnos portas neste sentido.
- En primeiro lugar, terían que analizar e ter claro os elementos feministas que empregan na súa música, para tomar nota e preparar pequenas intervencións de non máis de dous ou tres minutos de duración, nas que –ademais de presentar a súa escolla– expliquen convenientemente onde se reflicte iso. As diferentes intervencións repartiríanse entre as diferentes integrantes do grupo.
- En segundo lugar, haberá unha moderadora ou moderador que se encargará de dirixir o debate, medindo os tempos e as quedas outorgadas a cada grupo. Esta persoa terá que preparar diferentes bloques de preguntas, comezando polos máis evidentes (cales son as artistas escollidas e por que, que vos gusta da súa música, cando as coñecesdes) ata ir pasando a cuestións de máis profundidade (que elementos feministas destacariades dela/delas, como se manifesta isto nas súas letras, como o fai na súa posta en escena, etc.). Sería axeitado que facilitase as preguntas aos grupos antes de que se leve a cabo a mesa redonda.
- A actividade está pensada para ser realizada en dúas sesións: na primeira realízase a escolla e elaborárase unha análise que implique tanto manifestacións orais e escritas, como outras cuestións que van máis alá da linguaxe verbal e que afondan na non verbal e na icónica. Na segunda terá lugar o que sería o debate propiamente.
- Esta proposta poderíase realizar, ademais de nos contextos das outras linguas adoptando os contidos culturais, nas materias relacionadas co mundo da arte, como Cultura Audiovisual, Historia da Música e da Danza ou Patrimonio Artístico e Cultural de Galicia. Neste casos, recomendaríase que se incidise con máis forza nas linguaxes artísticas e icónicas que levan apareladas as postas en escena.

4.2. Propostas sobre o bloque 2. Comunicación escrita: ler e escribir

Como xa se dixo no apartado 3, son moitas e moi variadas as propostas que se poderían incluír neste bloque, dado que se relaciona coas diferentes tipoloxías textuais, co seu manexo e, no caso desta etapa, co seu coñecemento en profundidade. Neste caso, optouse por incidir en reparar en textos diversos, procurando boas prácticas de comunicación inclusiva e por deterse no texto publicitario, un dos que se considera escasamente practicado no ensino de linguas ambientais, a pesar de que cada vez exista máis bibliografía recomendando ou fomentando o seu uso a través de atractivas ideas para levar ás aulas.

PROPOSTA 3. <i>Buscamos exemplos de comunicación inclusiva</i>
<p>➤ Nesta etapa, moitos dos contidos deste bloque xiran arredor da análise de moi diferentes tipos de textos (expositivos, dialogados, narrativos, argumentativos ou descritivos). Por ese motivo, esta primeira proposta quérese centrar niso.</p>
<p>➤ Pártese de que, dado que os exemplos de comunicación inclusiva non son todo o habituais que debesen no día a día, os procuren por grupos en diferentes espazos, valéndose principalmente das redes sociais.</p>
<p>➤ Pediráselles localizar medios de comunicación, institucións, empresas ou persoas que si fan un esforzo evidente por empregar a comunicación inclusiva (por exemplo, pódenselles amosar os libros da editorial Cuarto de Inverno para que comprobren que nos seus colofóns asinan “as editoras”, aínda que a empresa está formada por unha muller e un home. A propia web desta editora tamén pode ser un bo exemplo disto. Tamén servirían moitos titulares de <i>Nós Diario</i>, que poñen o foco na utilización do feminino xenérico). Despois, terán que documentar explicitamente nun cartafol estes exemplos en positivo e explicar por que se consideran un modelo de actuación en canto á comunicación inclusiva. Se se cre conveniente, os diferentes grupos poderían facer unha pequena presentación cos exemplos recollidos para o resto da clase.</p>
<p>➤ Como xeito de complementar esta actividade, tamén se lles pode propoñer que escriban correos electrónicos formais a empresas, institucións e persoas, pedíndolles ou solicitándolles un maior uso da comunicación inclusiva. Ex: o concello, un xornal, unha cadea comercial... poden ser destinatarios adecuados deste tipo de peticións. Igualmente, estarase potenciando a idea de que as pequenas accións que levamos no día a día poden axudar a cambiar as cousas.</p>

PROPOSTA 4. Creamos un anuncio feminista

- Outros textos cos que se traballa amplamente nesta etapa son os de carácter informativo e publicitario, incidindo na comprensión, identificación e interpretación das súas mensaxes. Por este motivo, na proposta que se presenta a continuación vaise profundizar no ámbito da publicidade e, máis en concreto, na creación dun anuncio de carácter feminista.
- A publicidade, en tanto combina a linguaxe icónica coa verbal, semella un bo medio para desenvolver algunhas das estratexias vistas sobre comunicación inclusiva. Ademais, sería preceptivo que a persoa docente explicase previamente ao alumnado cuestións específicas sobre este xeito de comunicación, como poden ser a variable económica das campañas publicitarias, o tipo de produto anunciado, onde se anuncia e como se presenta ese anuncio, as diferentes formas que pode adoptar a publicidade (anuncio «convencional», en rede, colocación de produto, cartel, etc.). Máis ideas suxestivas sobre esta cuestión nas aulas e o xeito de enfocalas pódense atopar en López Pena (2017).
- A proposta que se formula consta de dúas fases: a primeira centrarase na análise de diferentes anuncios tirados de revistas e xornais, elixidos previamente pola docente e dos que se recomenda que teñan elementos para o debate desde unha perspectiva de xénero (por desgraza, a maior parte da publicidade que consumimos conta cunha serie de trazos sexistas bastante evidentes); a segunda porá a proba a creatividade do alumnado. Este, por grupos, será o encargado de inventar un determinado produto e deseñar un anuncio. Para iso terán que escoller un lema adecuado, no que quede de manifesto a comunicación inclusiva. A realización concreta na que se manifestará esta será elixida polo estudiantado, así como a imaxe creada, que poderán xerar a partir de diferentes técnicas plásticas ou recorrer mesmo á fotografía. Cómpre non esquecer que unha comunicación que se pretenda inclusiva ten que conter imaxes de corpos diversos: de persoas con diversidade funcional, de anciás, de persoas de etnias diferentes, de mulleres gordas, baixas, altas, en definitiva, de xente diferente, nunha ampla concepción do termo.
- Isto fai que, de maneira doada, esta proposta podería ser traballada na materia de Deseño ou mesmo nas de Debuxo Artístico e Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas. Igualmente, dependendo do produto elixido, a actividade sería susceptible de se realizar noutras materias, como Bioloxía (se se trata dun produto de alimentación saudable, por exemplo), Química (se se aborda un composto que cambie a nosa vida) ou Economía (se anunciamos unha tarxeta que nos permita non ir nunca máis ao banco, por exemplo).

4.3. Propostas sobre o bloque 3. Funcionamento da lingua

Dado que como sinalabamos no apartado 3.3 este bloque é un dos máis acaídos para reflexionar sobre diversas cuestións lingüísticas, desta volta poñemos o acento na abordaxe aos dicionarios e ás súas limitacións. O motivo principal é que se considera que o alumnado de bacharelato ten xa a competencia necesaria para levar a cabo este tipo de análise dunha maneira bastante profunda (no apartado 2 pódense ver actividades semellantes a estas, tamén dentro do bloque de Funcionamento da Lingua pensadas para o alumnado de Educación Primaria e, polo tanto, máis sinxelas e adaptadas ao seu nivel). De feito, un dos contidos que explicitamente se lle requiren ao estudantado de bacharelato é o coñecemento, caracterización morfolóxica, semántica e sintáctica das diferentes categorías gramaticais. A proposta que facemos non fai se non profundar nelas dende outra perspectiva e activar a reflexión crítica a partir de certos exemplos.

PROPOSTA 5. *Cuestionamos os dicionarios*

- A proposta que se formula parte do dicionario da Academia Galega, pero actividades semellantes poderíanse facer con dicionarios doutras linguas e mesmo tamén propiciando unha estimulante comparación entre eles.
- Os dicionarios son unha parte fundamental dunha lingua, en canto recollen as palabras con que nomeamos o mundo. Son moi diversas as actividades que se poderían propor dende as que pensar como melloralos, polo que as que amosamos son tan só unha formulación concreta do que se podería facer na aula.
 1. Busca varias palabras no dicionario da RAG habitualmente consideradas tabú, en tanto son empregadas moitas veces como insultos moi despectivos, como fulana, prostituta, paxara ou candonga. Que diferenzas observas entre elas? Repara tamén se contan cunha forma masculina, analiza se esta é un sinónimo idéntico e fíxate nos exemplos de uso que achega o dicionario.
 2. Por grupos, tentade ser lingüistas por un día. Que palabras pensades que faltan nos dicionarios para nomear as experiencias das mulleres? Fíxadevos que palabras como matria, micromachismo ou mullerenaxe, documentadas –inda que en diferente medida– nos medios de comunicación non aparecen. Pensade primeiro en que experiencias merecen ser nomeadas con palabras concretas e logo construíde os vosos propios neoloxismos. Non esquezades crear un lema, indicar a clase de palabra que é, achegar unha definición precisa e completar a entrada cun exemplo acaído.

2b. Lede este fragmento tirado do libro de Marta Sanz *Monstruas y centauros*:

Elvira e mais eu repasamos eses «micromachismos» que para nosoutras se chaman «pequenas anécdotas, privadas e vergoñentas, con grandes repercusións psíquicas e sociais, que había tempo que non recordabamos: o profesor de latín chámache «coelliña» mentres che pregunta a segunda declinación; o catedrático de teoría da literatura, logo de cualificar o teu exame con matrícula de honra, suxíreche casamento cun colega de curso porque «detrás dun gran home sempre hai unha gran muller; outro profesor quere ligar contigo, pégache unha labazada porque está borracho; á médica que te atende alguén lle pregunta: «Guapa, cando ven o doutor?»; sabes que o teu tío lle rompeu un brazo á túa tía; todo o mundo dá por suposto que te deitaches co teu xefe porque no traballo che vai ben; a túa esterilidade é un feito probado: levas vinte anos cun home e non tiveches unha filla, xemelgos monocigóticos, xemelgos heterocigóticos...»

Explicade coas vosas palabras que significa «micromachismos». Fixádevos en como a autora aclara o concepto: coincide coa definición *orixinal* dese termo? Por que?

Reparade agora nos exemplos que se poñen de micromachismos. Reflexionade: en realidade, coinciden con sucesos de tipo «micro»? Argumentade as vosas respostas.

3. Intentade definir as palabras «bifobia», «transfobia» e «lesbofobia». Que significa cada unha delas? Poñédeo en común. Cal aparece no dicionario da RAG? Por que pensades que o fai esa e non as outras? En que situacións da vosa cotiandade diríades que existe bifobia, transfobia ou lesbofobia?
4. Comparade o que descubristes do dicionario da Real Academia Galega co dicionario da Real Academia Española. Facede procuras semellantes, fixádevos nos lemas, nos exemplos achegados de cada definición, das advertencias que aparecen nalgúñas entradas (pexorativo, despectivo, etc.) e tentade decidir, grupalmente, en que podería mellorar cada un deles e cal vos semella máis inclusivo. Non esquezades argumentar as vosas respostas baseándovos en exemplos concretos!

PROPOSTA 6. *Divulgamos o que sabemos!*

- Nesta área da materia de Lingua e Literatura Galega, sublíñase a necesidade de que o alumnado participe nun proxecto que integre diferentes linguas cuxo contido debe estar relacionado cos elementos transversais do currículo, ademais de fuxir de estereotipos lingüísticos e culturais. Esta semella unha oportunidade perfecta para divulgar diferentes perspectivas culturais sobre a comunicación inclusiva entre as persoas que forman a nosa comunidade educativa.

- Pódese dividir o alumnado por grupos e que cadaquén elixa a temática que van escoller. Por exemplo, o equipo A podería ocuparse de que ferramentas temos no galego (e a partir de aí explorar o que ocorre noutras linguas) para visibilizar ás persoas trans –o x, o e, o * poderían ser algunhas das opcións manexadas–, o equipo B podería centrarse nos ítems que temos que atender para intentar empregar unha linguaxe menos sexista, que faga máis visibles ás mulleres; o equipo C abordar que prexuízos sobre as persoas con diversidade funcional deixa ao descuberto a linguaxe, achegando posibles solucións; o equipo D centrarse nos prexuízos raciais que podemos atopar nas linguas ambientais e investigar se existen outros en linguas coma o inglés e o francés, etc. Coa colaboración do profesorado das diferentes materias lingüísticas, o alumnado podería facer un traballo interlingüístico adaptado aos seus coñecementos e ben fundamentado, cunha visión de conxunto sobre a comunicación inclusiva en diferentes contextos.
- O profesorado sería o encargado de fornecerlles a información básica da que partir e de orientar que recursos poden empregar para profundizar no tema elixido. É importante que ese punto de partida estea claro para que as alumnas e alumnos non se perdan no magma informacional que pode ser a rede, tendo en conta ademais que teñen que manexar datos de diferentes linguas e contextos culturais.
- O resultado final do proxecto podería ser un folleto ou un vídeo divulgativo, que logo se difundirían entre a comunidade educativa dos xeitos que se considerasen oportunos (redes sociais, pantallas, reparto...). Dependendo da finalidade desexada, sería importante marcarlle ao alumnado os pasos que podería seguir para a súa elaboración. Así, sería conveniente comezar coa documentación da temática elixida polo grupo en colaboración co profesorado, para pasar despois á elaboración dun guión (se se trata dun vídeo) ou á esquematización da información elixida (se se opta polo folleto). Asemade, habería que ter en conta as imaxes que aparecerían nun e noutro, tendo en conta que deben ir acordes co texto que apareza e ser inclusivas dende as perspectivas mencionadas. Seguidamente, cumpriría deseñar o formato do folleto e os escenarios do vídeo. Por último, procederíase á súa realización e posterior revisión.
- Cómpre sinalar que, do mesmo xeito que ocorría na proposta 4 deste bloque, as materias vencelladas á expresión artística, pero neste caso tamén á comunicación audiovisual, terían moito que achegar neste tipo de ideas para que o resultado fose máis exitoso.

4.4. Propostas sobre o bloque 4: lingua e sociedade

Os aspectos traballados nesta etapa arredor deste bloque teñen en conta elementos propios do plurilingüismo, pero tamén a historia da lingua galega. O enfoque, neste caso, céntrase en cuestións sociais determinadas, moi vencelladas co uso que facemos como falantes, como son as frases feitas e os refráns, así como na linguaxe icónica. Enténdese que estes dous elementos están claramente vencellados a este apartado, en canto poñen de manifesto certas tensións entre a lingua e a sociedade que a emprega. Sobre todo no caso das frases feitas, amósase como a tradición lingüística da que vimos é fondamente patriarcal, polo que entendemos que unha reflexión nesta liña resulta necesaria.

PROPOSTA 7. Arredor das frases feitas

- O obxectivo principal desta actividade é que o alumnado se decate de que o uso que facemos habitualmente da lingua está impregnado de expresións que reflicten unha sociedade ancorada no pasado, discriminatoria dende diferentes perspectivas e agresiva coa diversidade. Para transformar este tipo de cuestións, debemos xerar reflexións conscientes que procuren alternativas inclusivas.
1. Hai moitas frases feitas e expresións que son extremadamente discriminatorias. Estas poñen de manifesto que vivimos nun contexto machista, pero tamén racista e capacitista. Aclara o significado das seguintes expresións e explica por que forman parte dunha concepción do mundo discriminatoria: «un home é un home, aínda que sexa debaixo da cama», «(ser) mulata», «parecer autista», «andar como puta na coresma», «nunca unha vella pariu un fillo», «ser traballo de chineses», «estar negra», «ser un Xan/ser un Xocas», «pariu a galega», (ser) «un conacheiro».
 2. Recompilade, coa axuda da vosa familia e das vosas amizades, frases feitas que poñan de manifesto os prexuízos sociais, raciais e de xénero da sociedade galega. Despois, poñédeas en común na clase e clasificádeas en base a eses tres parámetros. Por último, buscade expresións semellantes non discriminatorias na vizosa fraseoloxía galega.

PROPOSTA 8. *Coidado cos sinais!*

- Un aspecto que moitas veces pasa desapercibido é a linguaxe icónica, presente na nosa vida cotiá en moi diferentes ámbitos: na rúa, no centro de saúde, no autobús, na biblioteca... en definitiva, en calquera lugar que precise do emprego de sinalización para indicar algún tipo de información básica. Por iso, esta actividade, que tamén se podería implementar na etapa de Educación Secundaria Obrigatoria, convida a reflexionar sobre que podemos facer como cidadás e cidadáns para procurar unha maior inclusividade neste ámbito.
- O alumnado poderá documentar cos seus teléfonos móbiles os sinais con figuras humanas que vexa en diferentes espazos, comezando polo seu centro, pero reparando tamén, moi especialmente, nos que están na rúa. Despois, en pequenos grupos, porán en común os sinais atopados e analizarán se son inclusivos. Poden ter en conta diferentes aspectos como: que características ten a figura humana representada, a que tipo de persoa semella aludir, a posibilidade de que sexa ou non entendida por persoas con diversidade funcional, etc.
- A continuación, pediráselles que leven a cabo unha pequena pescuda na que procuren que elementos poden conter os sinais para seren máis accesibles e inclusivos. Con toda probabilidade, verán que se lles indican cuestións diversas: por exemplo, que poden conter a lenda en braille, incorporar pictogramas ao carón ou non, representar as mulleres como subordinadas aos homes (como ocorre, por exemplo, no sinal de «coidado, colexio preto», pero tamén en moitos outros).
- Por último, a partir das ideas recollidas, terán que deseñar unha serie de sinais inclusivos. Os sinais poderán conter mensaxes de igualdade de xénero, de non violencia, de respecto á diversidade funcional e racial ou apoiar a diversidade dende diferentes perspectivas. A idea é que o alumnado se basee en sinais xa existentes para darlles unha mensaxe diferente, lembrando que deben incluír elementos para que poidan ser entendidos por persoas que teñan diversidade funcional. (Por exemplo, hai algúns anos determinados concellos crearon sinais contra a violencia machista, sendo un dos máis populares un «stop» violencia de xénero violeta. Pódense atopar máis ideas aquí: https://revista.dgt.es/es/noticias/nacional/2019/11NOVIEMBRE/1125_Violencia-Genero.shtml). Cada sinal irá acompañado dun pequeno texto explicativo, que será exposto oralmente na aula. As diferentes propostas poderán ser empregadas no centro escolar. De novo, este tipo de actividades poderían ser elaboradas en colaboración co departamento de Expresión Artística e na súa fundamentación poderían participar diferentes materias, dende as de contido lingüístico á de Filosofía.



4.5. Propostas sobre o bloque 5: educación literaria

Como xa sucedía no bloque 3, a nosa proposta arredor da educación literaria pivota arredor da recomendación dunha serie de títulos que consideramos suxestivos para o alumnado. Neste caso, ademais de obras de literatura xuvenil, trátase tamén de volumes que foron publicados en coleccións que forman parte da chamada literatura para público adulto. Non gustamos desta etiqueta, mais con ela queremos constatar que, atendendo aos diferentes niveis lectores que hai nunha determinada idade, nun curso e nunha aula, non renunciamos a introducir títulos que teoricamente responden mellor ao que se entende como un lectorado máis formado ou, polo menos, máis familiarizado con certas convencións, formas e recursos literarios.

Como ocorreu anteriormente, serían moitos e moi variados os nomes e as obras que se poderían incluír nesta selección (de feito, algún tense que repetir por forza, porque no marco da literatura galega se contempla un compromiso evidente de determinadas autoras cos feminismos), polo que a escolla que realizamos atende a diferentes aspectos, como a diverxencia de temáticas, de xéneros literarios e de propostas estéticas. Igualmente, tamén se suxiren as materias nas que entendemos que se podería traballar doadamente coas obras literarias mencionadas. Nese caso, dada a grande variabilidade do currículo de bacharelato dependente da especialidade escollida, optouse por sinalar unicamente a relación das obras coas materias troncais obrigatorias.

A selección de lecturas

- *A cabeza de Medusa* de Marilar Aleixandre, publicado en Xerais en 2008. Trata un tema tan controvertido, pero esencial para abordar nas aulas, como é o da violación, que ademais se documenta a través da historia. A novela permite ao lectorado introducirse na pel das dúas protagonistas sendo consciente de que en ocasións a sociedade ten visións controvertidas sobre un suceso na que a única opción posible é apoiar ás vítimas. (Poderíase traballar en Bioloxía).
- *Nordeste* de Daniel Asorey, obra publicada en Galaxia en 2017 e gañadora do Premio Repsol de Narrativa Breve. Novela intensa e rebelde, de alento épico e clara reivindicación feminista, nela tres mulleres diferentes ven os seus destinos cinguidos de diversas maneiras, atrapadas e namoradas á vez do Brasil do sertão e dunha Compostela con mar. (Poderíase traballar en Historia de España e Historia do Mundo Contemporáneo).

- *A cámara do sangue e outros relatos* de Ángela Carter, traducido por María Reimóndez e publicado por Urco Editora en 2018. Un volume magnífico para se asomar ás sorprendentes narracións breves desta autora, cunha capacidade moi singular para darlles a volta aos contos tradicionais e para empregar a linguaxe ao seu antollo. (Poderíase traballar en Literatura Universal, pero tamén en calquera materia de contido lingüístico. O limiar de María Reimóndez achega interesantes cuestións sobre as dificultades de traducir dende unha perspectiva feminista unha lingua «sen domesticar». O de Enma Pedreira resulta magnífico para comprender a tradición da que beben estes contos para esnaquizala).
- *Golpes de luz* de Leticia Costas, publicado por Xerais en 2021. Cumprir anos moitas veces tamén significa asumir unha cuestión que tradicionalmente enfrontaron as mulleres: os coidados e as súas consecuencias, non só na infancia, senón tamén nas persoas maiores. Unha mirada lúcida, non exenta de amor, ao que significa coidar con maiúsculas a persoas maiores e á infancia, salferida por unha achega intensa á Galicia que sufriu as consecuencias da droga. (Poderíase traballar en Historia de España e Filosofía).
- *Hshouma. Corpo e sexualidade en Marrocos* de Zainab Fasiki, traducido por Sergio Gómez Blanco e Melissa Gómez Morales e publicado por Sushi Books. A obra, como indica o seu subtítulo é unha sorte de aproximación a como se aborda a sexualidade, os tabús que hai sobre ela e sobre os corpos das mulleres en Marrocos. A sorpresa é que a autora realiza esta aproximación a través da imaxe, dado que ela é creadora de banda deseñada. Neste caso combina ese formato co da non ficción conseguindo un resultado moi atractivo e practicamente inclassificable. (Poderíase traballar en Filosofía, Historia do Mundo Contemporáneo e Fundamentos da Arte e Deseño).
- *Unha primavera para Aldara* de Teresa Moure, Premio Rafael Dieste de Teatro (entre outros), publicado por Xerais en 2009 (e anteriormente pola Deputación da Coruña). Nesta peza coñecemos a vida que levan oito mulleres nun mosteiro no tempo da Gran Guerra Irmandiña, ata que chega alí don Nuno, cabaleiro enfrontado ao conde de Lemos. Nuno non vai ser quen semella ser, pero atopará o amor no mosteiro, inda que teña que volver á guerra. (Poderíase traballar en Historia de España e en Historia da Arte).
- *Feliz Idade* de Olga Novo, Premio Nacional de Poesía (entre outros), publicado por Kalandraka en 2019. Este maravilloso poemario traza, a través do eu lírico, un fío entre unha avoa, unha nai e unha filla, que é, en realidade, unha mostra da vida e das súas continxencias. Cun vocabulario moi rico e un léxico claramente

apegado ao mundo rural, pode ser unha aposta moi interesante para o lectorado que queira atreverse con versos tan potentes como reflexivos. (Poderíase traballar en Filosofía).

➤ *Sophie non é o meu nome de guerra* de Roberto Pascual, peza teatral gañadora do Premio Rafael Dieste e publicada pola Deputación da Coruña en 2021. A obra aborda o drama de moitas mulleres migrantes que prefiren enfrontarse ao perigo e á incertidume que as agarda no mar para tentar buscar unha vida mellor, aínda que iso as poña na diana das persoas dispostas a traficar cos seus corpos. (Poderíase traballar en Historia de España, Historia do Mundo Contemporáneo e Filosofía).

➤ *Luns* de Eli Ríos, publicado por Xerais en 2017 e Premio Torrente Ballester en lingua galega. A novela narra un momento vital tremendamente duro para a protagonista, no que sen ter aínda corenta anos lle diagnostican un cancro de mama de difícil curación. Contada a través do monólogo interior da personaxe principal, é un texto que non deixa indiferente porque leva a un deses momentos en que semella que a vida se esgota. (Poderíase traballar en Filosofía).

➤ *Entre donas*, obra colectiva onde se inclúen as narracións de 10 escritoras (Marilar Aleixandre, Rosalía Fernández Rial, Inma López Silva, Teresa Moure, Emma Pedreira, María Reimóndez, Eli Ríos, Anxos Sumai e Antía Yáñez), publicado por Baía en 2020. *Libres e vivas*, volume de relatos que recolle os traballos de 10 autoras (Anxos Sumai, Berta Dávila, Charo Pita, Elisabeth Oliveira, Esther F. Carrrodegas, María Canosa, María López Sánchez, María Xosé Porteiro, Mercedes Queixas e Paula Carballeira), publicado por Galaxia en 2021. Os dous volumes semellan unha magnífica oportunidade de achegarse á escrita de diferentes autoras galegas ou de profundar naquelas que o lectorado xa sabe que son do seu agrado. (Dependendo dos relatos escollidos, poderíanse traballar en diferentes materias)

Referencias bibliográficas

- ADÁN, Carme (2018). *Feminicidio: unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*. Vigo: Galaxia.
- ALONSO, Fran (2021). *Douche a miña palabra*. Vigo: Xerais.
- AMARELO, Daniel (coord.) (2020). *Nxs, xs inadaptdxs. Representações, desejos e histórias LGBTIQ na Galiza*. Santiago: Através Editora.
- AMAVISCA, Luis (2020). *La perra, la cerda, la zorra y la loba*. Madrid: Nubeocho.
- AMAVISCA, Luis (2021). *Más puta que las gallinas y otras animaladas machistas*. Madrid: Nubeocho.
- BARROS FERNÁNDEZ, Neé (2021). *Identidade*. Vigo: Galaxia.
- BENGOECHEA, Mercedes (2001). Las niñas y su estilo de comunicación en el aula. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 28, 11-22.
- BIGAS SALVADOR, Montserrat (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, 17, 33-39.
- CALVO MIGUÉLEZ, Iria e MÉNDEZ-IRAGORRI SÁNCHEZ, Ana (2012). «Estereotipos sexistas nos videoxogos. Análise dos Sims e GTA». En Jorge García Marín (ed.). *Posmodernidade e novas redes sociais*, pp. 65-75. Compostela: Servizo de Publicacións da USC.
- CAÑAS TORREGROSA, José (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- CASTAÑO, Yolanda e TOMÁS, Xosé (2015). *Coller as rendas*. Vigo: Xerais.
- CASTRO VÁZQUEZ, Olga (2008). Galego non sexista: de necesidade utópica a posibilidade real. *Longalingua*, 18, 22-23.

- CASTRO VÁZQUEZ, Olga (2010). Galego+non sexista: como e por que avanzamos cara outra representación de xénero na lingua. En Xesús M. Mosquera Carregal (ed.), *Lingua e xénero. VI Xornadas sobre lingua e usos*, pp. 33-61. A Coruña: Universidade da Coruña.
- COLECTIVO FEMINISTA A FAVOR DE LAS NIÑAS (1987). Busquemos nuestro propio lenguaje. *Tribuna Feminista* (febrero 1987): s.p.
- COLECTIVO MANUEL LEIRAS PULPEIRO (2000). *Diccionario Fraseolóxico Galego*. Vigo: A Nosa Terra.
- DELGADO, Alicia (2019). «Señales» contra la violencia machista. Revista DGT, 25 de novembro de 2019. Disponible en: <https://revista.dgt.es/es/noticias/nacional/2019/11NOVIEMBRE/1125-Violencia-Genero.shtml> (último acceso: 24-1-2021).
- COLOMER, Teresa e DURÁN, Teresa (2008). La literatura en la etapa de educación infantil. En Montserrat Bigas e Montserrat Correig (editoras). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, pp. 213-249. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ CASETE, June; MARTÍNEZ ODRIOZOLA, Lucía; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Ma Ángeles; e MOMOITO SANMARTÍN, Andrea (2018). *Uso inclusivo del castellano*. Bilbao: UPV/Píkara Magazine.
- FERNÁNDEZ RIAL, Rosalía (2016). *Aulas sen paredes*. Santiago de Compostela: Edicións Positivas.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (1994). *Rapazas*. Vigo: Xerais.
- GARCÍA GIL, Desiré e LIZASO, Begoña (2012). Perspectivas de género en las canciones a través de los libros de texto en Educación Primaria». *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 1(2). <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v1.679>
- GARCÍA MARÍN, Jorge (2012). Videoxogos e identidades de xénero. En Jorge García Marín (ed.) *Postmodernidade e novas redes sociais*, pp. 35-41. Compostela: Servizo de Publicacións da USC.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme e GALLEGO HERRERA, Sergio (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones de alumnado de Educación Secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-28.
- GÓMEZ VÁZQUEZ, Begoña (2012). Diferenzas de xénero no uso dos videoxogos na realidade galega. En Jorge García Marín (ed.) *Postmodernidade e novas redes sociais*, pp. 43-63. Compostela: Servizo de Publicacións da USC.
- GONZÁLEZ BAREA, Eva María e RODRÍGUEZ MARÍN, Yolanda (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138.

- JOVER, Guadalupe (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- LLEDÓ, Eulalia (2008). *Guía de lenguaje para el ámbito educativo*. EMAKUNDE. Instituto Vasco de la Mujer.
- LÓPEZ PENA, Zósimo (2017). La publicidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Secundaria en España: retos y desafíos. *Lenguaje y Textos*, 45, 89-97.
- LÓPEZ VALERO, Amando e CEREZO VÁZQUEZ, Carmen (1992). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MARCOS, Ana e CENTENERA, Mar (2019). «Les amigos» del lenguaje inclusivo. *El País*, 22-12-2019. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2019/12/21/actualidad/1576920741_401325.html (Último acceso 11-11-2021).
- MARTÍN, María. (2019). *Ni por favor ni por favora*. Madrid: Libros de la Catarata.
- MARTÍN, María (2020). *Mujer tenías que ser. La construcción de lo femenino a través del lenguaje*. Madrid: Libros de la Catarata.
- MEJUTO, Eva e RIVAS, Víctor. (2017). *Dez gatiñas viaxeiras*. Vigo: Xerais.
- MILIAN, Marta y RIBAS, Teresa (2016). Hablar para aprender. En Palou Sangrà, Juli y Fons Esteve, Montserrat (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 27-39). Madrid: Síntesis.
- MORENO, Marián. (2018). O plan de igualdade nun centro educativo. En VV.AA., *Coeducación. O alicerce do ensino*. Santiago: CIG-Ensino/AS-PG.
- MOTOS TERUEL, Tomás (2020). *Teatro en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- MOURE, Teresa (2004). *A palabra das fillas de Eva*. Vigo: Galaxia.
- MOURE, Teresa (2008). Xénero e linguaxe: unha cuestión estancada. *Festa da Palabra Silenciada*, 24, 11-27.
- NAVARRO SOLANO, Rosario (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 21, 181-198.
- PASTOR, Susana (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de ELE. *Actas XV Congreso Internacional ASELE*. Sevilla. 638-645.
- PENA PRESAS, Montse (2018). *Feminismos e literatura infantil e xuvenil en Galicia*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- PENNAC, Daniel (1998). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- O Leo (2007). *Hai cu*. Vigo: Xerais.

- RAMAJO, Javier (2021). PP, Ciudadanos y Vox unen sus votos para eliminar el lenguaje inclusivo de los libros de texto de Andalucía. *El Diario*, 27-5-2021. Disponible en: https://www.eldiario.es/andalucia/pp-ciudadanos-vox-unen-votos-eliminar-lenguaje-inclusivo-libros-texto-andalucia_1_7979176.html (Último acceso, 28-5-2021).
- Redacción (2021). Francia veta el lenguaje inclusivo en educación por considerarlo un obstáculo para el aprendizaje. *La Voz de Galicia*, 7-5-2021. Disponible en: <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2021/05/07/francia-veta-lenguaje-inclusivo-educacion-considerarlo-obstaculo-aprendizaje/00031620376141538836716.htm> (Último acceso, 29-5-2021).
- REIMÓNDEZ, María (2021). *Bárbaras. Unha achega desenfadada á menstruación para adolescentes divers*s (e non só)*. Vigo: Xerais.
- RELAÑO, Pilar (2006). Recursos para la práctica. Permitir el juego. *Aula de infantil*, 34, 21.
- RODRÍGUEZ BARCIA, Susana (2019). A ideoloxía no *Dicionario da Real Academia Galega (DRAG)*. *Estudos de lingüística galega*, 11, 265-303.
- SAMPEDRO, Luis (2016). *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era de Internet*. Barcelona: Alba Editorial.
- SÁNCHEZ, María (2020). *Almáciga: un vivero de palabras de nuestro mundo rural*. Barcelona: Planeta.
- SANMARTÍN, Goretti (2008). Cando as palabras non nos (con)moven. *Festa da Palavra Silenciada*, 24, 31-38.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Susana e GONZÁLEZ ARAGÓN, Carmen (2016). La asamblea de clase en Educación Infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150.
- SANZ, Marta (2018). *Monstruas y centauros. Nuevos lenguajes del feminismo*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.
- SUBIRATS, Marina e BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- TEJERINA LOBO, Isabel (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- TORRES JACK, Ana (2016). *Máis aló do azul e do rosa. Como previr a desigualdade de xénero e a violencia machista desde a familia*. Vigo: Galaxia.
- TUSÓN VALLS, Amparo (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1), 138-151.
- VASALLO, Brigitte (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Barcelona: Larousse Editorial.

- VÁZQUEZ ALONSO, Ángel e MANASSERO MAS, María Antonia (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Culture and Education/Cultura y Educación*, 14 (4), 415-430.
- VÁZQUEZ MELLADO, Elena (2017). Todas, tod@s, todxs, todes: historia de una disidencia gramatical. *El Diario*, 27-6-2017. Disponible en: https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/todas-todes-historia-disidencia-gramatical_129_3307468.html (Último acceso, 10-1-2021).
- VEGA NAVARRO, Ana (2007). El cuento y el juego, recursos para la igualdad. En Ana Vega Navarro (coordinadora), *Mujer y educación. Una perspectiva de género*, pp. 91-104. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VELA, Priscila e HERRÁN, Mercedes (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Albuixech: Litera Libros.

Outros títulos publicados pola CIG-Ensino e a AS-PG relacionados coa materia

MATERIAIS PARA A COEDUCACIÓN 0. *Claves para a elaboración dun PLAN DE COEDUCACIÓN nun centro de ensino*. 2017. Carne Moure Espiño.

MATERIAIS PARA A COEDUCACIÓN 1. *Como facer do teu centro de ensino un centro coeducativo*. 2018. VV.AA.

Coeducación. O alicerce do ensino. 2018. VV.AA.

Unidades didácticas. Interseccionalidade de xénero. 2018. María Rúa Junquera.

Unidades didácticas para o 25N. 2018. Mar F. Cendón.

O 28 de xuño nas aulas, 2018. *NORMAL é un programa de lavadora*. Primaria e Secundaria. Mar F. Cendón.

MATERIAIS PARA A COEDUCACIÓN 2. *O plan de igualdade dun centro educativo*. 2019. Mariam Moreno Llana.

Contra a violencia machista. 25N. 2019. Rebeca Raso Prazeres

Materiais para traballar na aula. 8M. 2019. Rebeca Raso Prazeres

Materiais didácticos para traballar na aula. 25N. 2020. Lorena Boquete Vila.

Feminis-TIC. Ferramentas TIC para traballar a igualdade. 2020. Arturo Iglesias Fernández e María Miragaia Pereira.

MATERIAIS PARA A COEDUCACIÓN 3. *Mulleres na vangarda. Tras as pegadas das pioneiras galegas*. 2021. Carne Vidal Lage.

MATERIAIS PARA A COEDUCACIÓN 4. *Traballando a prevención da violencia de xénero na adolescencia*. 2021. Carmen Ruíz Repullo.

Estes e outros recursos didácticos están á túa disposición en:



<https://www.cig-ensino.gal/recursos.html>



<https://www.as-pg.gal/aula-digital/unidades-didacticas/igualdade>



Confederación Intersindical Galega
ENSINO

