

La comunicación pedagógica en clave de género

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-040>

Yamilet Angulo Noguera

Profesora titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para el programa de Licenciatura en Educación Infantil, en Bogotá, Colombia. Este

documento es resultado del proyecto de investigación realizado en Comisión de estudios doctorales en la Universidad Burdeos, Contrato 000953 del 6 de octubre de 2016.

RESUMEN

La escuela occidental contemporánea, al ser significada como uno de los ejes más importantes de la cohesión social, cumple un papel central en la socialización entre sexos, pues desde ésta se proponen herramientas para la comunicación, así como se promueven interacciones que involucran al lenguaje en su carácter simbólico. Al ganar competencia comunicativa los sujetos adquieren el capital para ocupar una posición en el campo, sin embargo, es preciso observar que no todas las especies de capital son aceptadas. Algunas se legitiman por el tipo de individuo que las disputa, otras simplemente son rechazadas.

Así que aprender lengua en la escuela es aprender las reglas del discurso oficial y adaptarse a éste; aunque toma tiempo, dicho aprendizaje es la posibilidad de ganar adhesión a un grupo social u obtener movilidad social ascendente; “adaptarse” a la norma lingüística tiene un implícito, y es el de instrumentalizarse discursivamente para lograr fines comunicativos. La lengua deja de ser, lengua materna, es decir, lengua de los afectos, para convertirse en lengua norma, lengua instrumento.

Se reflexiona en este capítulo, el fenómeno propio de la educación escolar, donde el lenguaje no sexista y sus conductas asociadas, aún no son vistas como un capital de prestigio susceptible de ser incluido en el currículo y es gracias a la iniciativa de maestras y maestros, quienes se forman en la perspectiva de género, que se abordan estas temáticas incorporando estrategias de la comunicación pedagógica más incluyentes, donde la consciencia en el uso del lenguaje es uno de los aspectos más relevantes en el proceso de construir saberes en el aula.

Palabras clave: Comunicación pedagógica, Sesgos de género en el lenguaje, Niveles del discurso, Aprendizajes lingüísticos.



1 INTRODUCCIÓN

Aunque la lengua es un instrumento común a todos, su régimen de uso no lo es, este se impone jerarquizando a los interlocutores de acuerdo con el poder de enunciación que tengan y la calidad en su desempeño comunicativo. A través del desarrollo psicofísico y cognitivo, así como de la adquisición de las habilidades sociales, una persona que se educa bajo el régimen oficial imperante logra competencia comunicativa, es decir, el capital simbólico que le permite formar parte de un colectivo de hablantes. Ser competente en lengua es un requisito para afrontar tanto la construcción de conocimiento nuevo, como la construcción del sentido y el significado del entorno del cual se hace parte o del cual se busca hacer parte, así que los fines individuales e intersubjetivos de la comunicación están de antemano modelizados por la institucionalidad de la lengua.

La escuela occidental contemporánea, al ser significada como uno de los ejes más importantes de la cohesión social, cumple un papel central en la socialización entre sexos, pues desde ésta se proponen herramientas para la comunicación, así como se promueven interacciones que involucran al lenguaje en su carácter simbólico. Al ganar competencia comunicativa los sujetos adquieren el capital para ocupar una posición en el campo, sin embargo, es preciso observar que no todas las especies de capital son aceptadas. Algunas se legitiman por el tipo de individuo que las disputa, otras simplemente son rechazadas. En el caso del campo de la educación escolar, el lenguaje no sexista y sus conductas asociadas, aún no son vistas como un capital de prestigio susceptible de ser incluido en el currículo.

Entonces, norma y uso son conceptos que influyen en los procesos de socialización que viven estudiantes de ambos sexos en contextos escolares y que se manifiestan en los comportamientos lingüísticos que se dan entre éstos, lo cual es observable en los modos de comunicación que involucran los roles de género; así, por un lado, está el uso de la lengua como instrumento, que se ciñe a unos lineamientos y, por otro lado, está el peso simbólico de la lengua que al ser actualizado por los usuarios, posibilita la emergencia del sujeto:

La lengua suministra el instrumento de un discurso en donde la personalidad del sujeto se libera y se crea, alcanza al otro y se hace reconocer por él. Ahora, la lengua es estructura socializada, que la palabra somete a fines individuales e intersubjetivos, añadiéndole así un perfil nuevo y estrictamente personal. La lengua es sistema común a todos; el discurso es a la vez portador de un mensaje e instrumento de acción¹.

Así que aprender lengua en la escuela es aprender las reglas del discurso oficial y adaptarse a éste; aunque toma tiempo, dicho aprendizaje es la posibilidad de ganar adhesión a un grupo social u obtener movilidad social ascendente; “adaptarse” a la norma lingüística tiene un implícito, y es el de instrumentalizarse discursivamente para lograr fines comunicativos. La lengua deja de ser, lengua materna, es decir, lengua de los afectos, para convertirse en lengua norma, lengua instrumento.

¹ Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI Editores, 2011, [1971] p.77-78
Benveniste, E. (2011) [1971]. *Problemas de lingüística general*. México: XXI Editores, pp. 77-78.

Lograr inserción social tiene sus costos: por un lado, entender que, desde el uso del lenguaje, los privilegios, las exclusiones y los prejuicios forman parte de toda interacción. Por otro, que todo hablante debe ajustar su capacidad expresiva a las demandas del contexto.

En los ámbitos educativos, la influencia de los procesos de comunicación pedagógica, que proponen tanto docentes en ejercicio, como docentes en formación, cumple un papel preponderante en la manera como estudiantes de ambos sexos experimentan el encuentro con sus pares. Así, la dinámica del encuentro intersubjetivo que se vive en la escuela es un lugar de reflexión sobre las relaciones de equidad entre los sexos que aporta luz sobre formas de superar las brechas que impiden procesos de subjetivación entre los agentes sociales.

El presente artículo es el resultado del estudio de los procesos de comunicación pedagógica de profesores en ejercicio y en formación que reflexionan sobre la influencia que tienen los sesgos de género en los procesos de interacción con niñas y niños en aulas de educación básica. A partir del análisis discursivo, de las experiencias que dichos agentes viven, se despliegan las herramientas metodológicas que ofrecen los procedimientos interpretativos, los cuales, a su vez, posibilitan la integración de diferentes campos del estudio del lenguaje. Así se emprende un ejercicio de descripción, análisis e interpretación sobre los procesos de comunicación pedagógica con perspectiva de género (CPPG) en contextos donde se reflexiona la inclusión y la equidad entre sexos.

2 TRES FUENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

Tres fuentes teórico-conceptuales proporcionan la perspectiva para la reflexión propuesta: la teoría de la enunciación, en la perspectiva de Émile Benveniste; la teoría de los campos, en la perspectiva de Pierre Bourdieu; y, la lingüística feminista, en la perspectiva de Patrizia Violi. Desde estos lugares disciplinares, se plantean los recursos para la construcción del canon argumentativo a lo largo de la presente disertación. Dichos recursos se abordan de la siguiente manera:

-La estructura del discurso (desde Benveniste) es la categoría que alude a las funciones comunicativas de un lenguaje de lo políticamente correcto que posteriormente se conceptualizan como *repertorios retóricos de género*. Desde este lugar teórico-conceptual se establece una consciencia del lenguaje como mundo referido, entendido este a su vez como la estructura del discurso, es sistema que subyace a los enunciados, el nivel sintáctico.

-Los enunciados; desde ellos se evidencian procesos de legitimación y deslegitimación discursiva (desde Bourdieu) en el campo educativo, son las categoría que en el marco de este estudio se abordan como *norma y uso en los procesos de socialización en la escuela*. Categorías que contribuirán a comprender las dinámicas sociales observadas, desde las cuales se busca describir el significado de las prácticas discursivas de género en los aprendizajes lingüísticos, es decir, la manera como funciona el mercado de la retórica del género en los ámbitos educativos, determinando su



incidencia en la comunicación intersubjetiva. En este lugar se ubica el valor que se le da socialmente a los conceptos, el nivel semántico.

-La enunciación; es la categoría que evidencia relaciones de poder que se establecen entre los sujetos del discurso (desde Violi); desde ésta se evidencian las conductas verbales y no verbales referidas al binarismo de género, permite desvelar experiencias de exclusión o inclusión en los procesos de subjetivación, presentes en los usos del lenguaje desde los cuales se pueden identificar los *comportamientos lingüísticos de género*. La experiencia subjetiva es la que determina los usos lingüísticos, el nivel pragmático.

Las tres apuestas teóricas proporcionan a su vez tres niveles para el análisis desde donde abordar la construcción del género: el mundo o mundos referidos (nivel sintáctico); la comunicación intersubjetiva (nivel semántico); y, los procesos de subjetivación (nivel pragmático). Las tres apuestas se distancian de posturas que eliden el rol del sujeto en la producción del sentido del discurso; de igual forma, las tres convergen en la relevancia del discurso como instancia desde donde se puede leer el valor que se les asigna a las posibilidades de enunciación de los sujetos. A continuación, se presenta una breve descripción de los planteamientos mencionados, y que son la estrategia metodológica de la presente reflexión.

3 TRES HERRAMIENTAS TEÓRICO-CONCEPTUALES

Tres herramientas teórico-conceptuales propician el desarrollo metodológico del ejercicio indagativo propuesto:

3.1 EL ORDEN DEL DISCURSO

El capital lingüístico que se logra, al adaptarse al régimen oficial establecido, trae consigo el beneficio de la distinción para los individuos; al aprender estrategias de comunicación, las prácticas del decir o del no decir abren horizontes de posibilidad para la ascensión social en determinados grupos. En esta circunstancia, la escuela, como una institución que agencia el poder de la oficialidad, se arroga la tarea de incentivar el uso de la lengua para la convivencia en “el buen trato y el bien vivir”, siempre y cuando los individuos acepten el orden imperante. De este modo, la escuela se encarga de la cualificación lingüística y a su vez de la cualificación social.

En este contexto, cuando se trata de incorporar el género en la comunicación, la escuela acude a la orientación estatal que es la del lenguaje políticamente correcto. Esta forma de comunicación hace parte del mercado lingüístico educativo, como un producto de consumo que autoriza a las instituciones el poder de enunciarse sobre la inclusión; es parte de la retórica necesaria para obtener, lo que Bourdieu denomina, capacidad estatutaria, es decir, reconocimiento y autorización para usar esta capacidad técnica en los actos oficiales. Los sujetos que se educan en el marco de esta orientación lingüística,



aprenden que interactuar con el lenguaje eficientemente es una cuestión de dominio técnico, de este modo, la consideración de la otredad que comporta la corrección política, es abstracta, carente de un sentido vinculante, pues involucra desarrollar únicamente competencias instrumentales, no una consciencia lingüística que es a la vez una consciencia ciudadana; es decir, una consciencia del efecto de las acciones sobre los pares.

Entrar en contacto con un colectivo para disputar un beneficio, está vinculado con la experiencia que cada individuo tiene en el uso de la lengua legítima, experiencia que a su vez está conformada por un repertorio de técnicas tanto retóricas, como gestuales, o como las relacionadas a registros diafásicos, diastráticos o diatópicos, entre otros. La experiencia de la retórica políticamente correcta proporciona a los agentes de la educación, la percepción de cumplir con el mandato de la oficialidad, lo que a su vez aporta valor en el mercado lingüístico, en este caso, el mercado del sistema educativo; sin embargo, el sentido de responsabilidad sobre el uso del lenguaje es ajeno para los interlocutores en la medida en que es una práctica discursiva que no permite la reflexividad.

A pesar de lo dicho sobre el lenguaje correctamente político, las tensiones sociales que se encuentran fuera de los ámbitos educativos trascienden los usos lingüísticos legitimados, haciendo mella en las prácticas de comunicación pedagógica, tanto institucionales como individuales. Es así que la escuela, aunque siendo la estructura social más eficaz a la hora de reproducir el discurso legitimado, termina “contagiándose” de órdenes discursivos nuevos que van más allá de los establecidos por la norma. Entre varios, se encuentran las disputas por la visibilización lingüística de la diversidad de género, étnica, cognitiva o motora que involucran fracturas de las gramáticas, resemantización de los conceptos y politización de los usos lingüísticos: “Elles”, “cuerpa”, “disfuncionalidad motora”, “diversidad cognitiva”, “mujeres diversas”, entre otros muchos. El ámbito educativo comienza a incorporar y a movilizar dichos órdenes discursivos de un modo velado, resistiendo, en principio, el mandato lingüístico, poniendo de manifiesto la diversidad de experiencias y las limitaciones de lo políticamente correcto, materializándose en formas del lenguaje de la inclusión; patrones lingüísticos que se convierten a su vez en estructuras mentales, lo que en este proyecto se denomina repertorios retóricos de género.

Para que una institución se abra a la consideración de la inclusión de la perspectiva de género en los procesos de comunicación pedagógica, requiere ir más allá de una práctica instrumental del lenguaje inclusivo. Dicha apertura demanda enfrentar los obstáculos que la autoridad sancionada como legítima plantea a las formas de inclusión y de equidad distintas a las de la oficialidad; tarea compleja, pues estos obstáculos están encarnados en las estructuras mentales de los sujetos.

A quienes participan de contextos educativos, hoy más que nunca, se les demanda la realización de procesos formativos sobre la inclusión de género, que posibiliten ampliar su visión de la forma como se relacionan las personas. Las prácticas de la comunicación pedagógica son esa instancia de la

interacción en la escuela que permite esa ampliación de visión, funcionando como los mundos referidos en la lengua, en la que quienes participan, tienen posibilidad de visibilizar sus voces o no. Por lo tanto, incluir el enfoque de género, involucra una toma de consciencia sobre las implicaciones sociales de las inequidades entre los sexos manifiestas en dichas formas del lenguaje; lo que requiere, sobre todo, de la iniciativa docente en sus procesos de cualificación profesoral y de una voluntad política estatal que invierta recursos en dichos esfuerzos de transformación.

3.2 LA NORMA LINGÜÍSTICA Y SU USO

Los maestros proponen planes de estudio y estrategias de trabajo en clase sobre el aprendizaje de la norma lingüística y su uso, los cuales responden a lineamientos curriculares que son regulados por el Estado. Estos programas van aumentando en grado de exigencia, a medida que avanzan los cursos y a medida que cada alumno madura sus facultades de pensamiento y lenguaje. La comunicación en la escuela, entonces, enfrenta el reto de articular las reglas que estandarizan el proceso comunicativo con la singularidad lingüística de una comunidad, y el desarrollo de una toma de consciencia sobre el sentido y el significado de los componentes del lenguaje en la experiencia comunicativa, objetivo que difícilmente se alcanza. La realidad empírica de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela lleva a los maestros a considerar la homogeneidad comunicativa privilegiando un conocimiento no reflexionado de lo que en términos de Bourdieu se denomina la lengua legítima, es decir, un aprendizaje automatizado de las estructuras de la lengua de prestigio a través de la cual se transmiten los valores y las conductas del discurso oficial. Esto con el fin de “democratizar” el acceso a la cultura escrita, intención de gran complejidad, pues a través de esta perspectiva pedagógica se ponen en juego las representaciones sociales sobre la equidad, la inclusión y la diversidad, tanto lingüísticas como culturales presentes en los procesos de socialización que se experimentan en los ámbitos educativos, que dotan de sentido y significado a las prácticas de comunicación pedagógica.

La instrumentalización de la lengua en los procesos de enseñanza, es decir, su pedagogización desconectada de la realidad de los usuarios, congela al hablante y lo despoja de su subjetividad, convirtiendo de este modo a la competencia lingüística en una técnica, en un hacer sin saber. Los sujetos al conseguir dicha habilidad logran un espacio en el juego de la enunciación social. Sin embargo, dada la complejidad de las interacciones, la operatividad de las habilidades lingüísticas es insuficiente, se vuelve necesario trabajar la sociabilidad de éstas para poder adaptarse, lo que implica desarrollar conciencia del efecto que tienen estos procesos de comunicación sobre los otros, que es lo que señala JL Austin al referirse a la influencia de las palabras sobre las acciones:

Hablando en términos generales, siempre es necesario que las circunstancias en que las palabras se expresan sean apropiadas, de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es



menester que el que habla, o bien otras personas, deban también llevar a cabo otras acciones determinadas "físicas" o "mentales", o aun actos que consisten en expresar otras palabras².

Así, gran parte de las metas planteadas por la educación escolar contemporánea en Occidente focaliza el desarrollo de habilidades comunicativas, considerándolas como parte fundamental de la ecuación para el éxito social, sin embargo, dichas habilidades se asumen en el ámbito educativo, desde el distanciamiento del ser humano concreto. A través de la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad, se pone en relevancia el aprendizaje de la lengua oficial (o estándar), que es ya una abstracción, proponiendo para ello, procesos de enseñanza centrados predominantemente en su formalidad.

La lengua estándar es una más de las variedades lingüísticas presentes en una comunidad y se identifica con los registros formales y la lengua escrita. Es además una variedad de prestigio, asociada a los niveles socioculturales altos, por lo que funciona como un marco de referencia [...]. La variedad estándar es resultado de una planificación lingüística y tiene siempre un correlato ideológico, sociológico y educativo³

Las implicaciones de esta intencionalidad pedagógica son que, desde el desarrollo de dicha experticia, se da la base para toda experiencia comunicativa en la vida de cualquier individuo que hace parte de una sociedad moderna, y a la vez globalizada. El aprendizaje de la lengua oficial trae consigo, por tanto, la subordinación a un orden, así lo anota Bourdieu al hablar de los usos populares de la lengua:

[...] las diferencias lingüísticas que separaban a los naturales de diferentes regiones dejan de ser particularismos insalvables: atribuidas de facto al modelo de referencia de la lengua "común", se ven condenadas al infierno de los regionalismos, "las expresiones viciadas y las faltas de pronunciación" sancionadas por los maestros. Los usos populares de la lengua oficial se devalúan sistemáticamente al quedar relegados al estatuto de jergas o vulgarismos, impropios de los actos oficiales⁴.

Desde esta perspectiva, la relación entre norma y uso encara una gran complejidad; pues si se entiende desde los vínculos que el lenguaje, el género y la educación tienen implícitos, emerge una concepción del lenguaje donde éste es vivido como un entramado de significados ideacionales, textuales e interpersonales que aluden a la metafuncionalidad de la lengua. Por ello, es preciso ahondar en el funcionamiento de dicha relación desde donde es posible focalizar, a partir de los textos y los discursos que emergen, los propósitos sociales que ésta cumple, y, en el caso de esta investigación, el sentido y el significado de las prácticas discursivas de género en los aprendizajes lingüísticos.

² Austin, JL. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1971, [1962], p.49

³ Furtado, Victoria, "Lenguaje inclusivo como política lingüística de género", en: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 5, Volumen 5 (48-70), septiembre 2013, p.49 [en línea] <http://www.repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/247/1/RCIEM214.pdf> Consultado mayo, 2020

⁴ Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Buenos Aires, AKAL, 2016, [1982] p.33

3.3 LAS RELACIONES DE PODER

Al emitir enunciados se realizan acciones que tienen poder e influencia, un ejemplo de ello son los enunciados que involucran al género, enunciados cuyo sesgo es usualmente invisible, sólo a través de una consciencia sobre su uso, sobre la influencia que estos enunciados ejercen sobre la otredad, comienzan a tener sentido las diferencias entre los sexos, que se aplican en la comunicación. Esta es una de las razones para señalar que todo acto lingüístico llevado a cabo en la escuela trae por consecuencia una afectación de las realidades de los sujetos que luego se manifiesta en otras dimensiones de sus vidas:

“No llores como una nena” —una maestra disciplinando a un estudiante varón; “¿Acaso tienen falda?, ¡dense prisa!” —un profesor de educación física apurando a sus estudiantes varones; “la profe está loca porque está en sus días” —un estudiante varón criticando la conducta de su maestra⁵.

En los enunciados anteriores, lo femenino se caracteriza, desde el lenguaje, como débil, ridículo o inadecuado. Cuando los individuos se encuentran para hablar, están realizando acciones con las palabras que usan, las cuales indefectiblemente, afectan o modifican la percepción de su realidad. La expresión de palabras relativas al género hace parte de la realización de una performance que explicita una forma de interactuar situando a los individuos en una jerarquía. En el ejemplo utilizado, la valoración negativa de lo femenino tiene un correlato en las representaciones sociales sobre la mujer, que se manifiesta en el trato que recibe ésta, lo que es propio de contextos donde su subjetividad es descalificada. Los enunciados relativos al género son, por tanto, estructuras sintáctico-semánticas (es decir tienen una formalidad y un significado), con un potencial pragmático ilimitado (es decir, discursivo) que dan claves para la comprensión de las experiencias de comunicación pedagógica.

Esa lengua “común”, al sancionar lo propio y lo impropio, excluye toda forma expresiva que esté por fuera de las representaciones legitimadas por el poder lingüístico, poder del cual nada escapa, y por el cual los sujetos usuarios del sistema, se enfrentan para obtener el capital que les permita ganar una posición mejor en su espacio social. El enfrentamiento entre roles de género hace parte de esa dinámica: el énfasis en la norma intenta universalizar los usos lingüísticos, al hacerlo, en términos de Patrizia Violi, se expulsa al sujeto, escindiéndolo de su materialidad, descorporizándolo, lo que impide la emergencia del discurso:

En la base de la idea del sujeto como *logos* y consciencia está la tradición de un dualismo que ha escindido y separado siempre en parejas antitéticas las diversas determinaciones de la subjetividad, la mente y el cuerpo, la racionalidad y la sensibilidad, el pensamiento y el sentimiento. El trascendentalismo del sujeto se apoya en su descorporeización, en una distancia reivindicada del pensamiento respecto del ser físico en toda su concreción y especificidad⁶.

⁵ Estos son algunos ejemplos de las conductas lingüísticas de sesgo de género que están presentes en cualquier institución escolar, donde incorporar una perspectiva de equidad en la comunicación pedagógica es un reto.

⁶Violi, Patrizia. “Sujeto lingüístico y sujeto femenino”, en Colaizzi, (Comp), *Feminismo y teoría del discurso*, Madrid, Catedra, 1990, p.136

Las relaciones de poder que se evidencian entre hombres y mujeres a través de las manifestaciones discursivas, conductas verbales y no verbales referidas al binarismo, están ideológicamente modeladas y motivadas por el contexto sociocultural, más específicamente por modelos mentales producto de la acción individual y colectiva en el aula de clase dichas relaciones se manifiestan de diversa manera: los usos retóricos seleccionados por el profesor; las representaciones sociales sobre lo femenino y lo masculino en los libros de texto; es decir, los enunciados que involucran al género que influyen de manera importante en los procesos de subjetivación de los individuos.

Entonces, un enunciado relativo al género es una valoración realizada desde el lenguaje, a una realidad concreta que se vive discursivamente, en carnada en las acciones de los sujetos enunciatarios; los enunciados convocan y provocan conductas, que se imprimen sobre las subjetividades de mujeres y hombres, alterando sus estados; por tanto, un lugar idóneo para el análisis de discurso que captura dicho fenómeno es el de *Los comportamientos lingüísticos de género*. Ésta, como unidad de análisis referida al conjunto de conductas, verbales y no verbales relativas al género funciona como un medidor de amperios lingüísticos, que señala la fuerza de los enunciados en las relaciones intersubjetivas.

Las anteriores apuestas (fuentes y herramientas) teórico-conceptuales conforman el sistema de categorías⁷, subcategorías y unidades de análisis⁷ que a continuación se sintetiza en la Tabla 1:

Tabla 1 Estructura categorial central⁸

NIVELES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS TEÓRICOS	CATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Sintáctico	La estructura del discurso (el mundo referido/el nivel sintáctico)	La lengua como sistema	Comportamientos lingüísticos de género (la lengua como experiencia de los usuarios)
Semántico	Los enunciados. Procesos de legitimación y deslegitimación del discurso (el sentido y el significado de las prácticas discursivas/el nivel semántico)	La lengua como expresión social	
Pragmático	La enunciación. Relaciones de poder entre los sujetos del discurso (los procesos de subjetivación/el nivel pragmático)	La lengua como experiencia de los sujetos	

Fuente: elaboración propia

⁷ Para operativizar la perspectiva hermenéutica de la lógica investigativa de este proyecto, se recurre a recursos de organización de la información propios de los métodos cualitativos, entre ellos, los procedimientos de codificación, categorización y triangulación de datos, que parten de la contrastación intuitiva de conceptos presentes en los modelos mentales indagados. Dichos modelos son inferibles gracias a las características contextuales de los elementos que los conforman, por tanto, se pueden definir como modelos de contexto. El paralelo posibilita, entonces, la acción clasificatoria de los datos.

⁸Esta estructura categorial es la base para el ejercicio clasificatorio mencionado, y es el resultado del trabajo conceptual desarrollado con las fuentes teóricas. De esta manera se delimita el ámbito temático de la investigación y se determinan las unidades de análisis para ubicar la información en cada modelo de contexto de los próximos apartados.

Esta estructura categorial es la base para el ejercicio clasificatorio mencionado, y es el resultado del trabajo conceptual desarrollado con las fuentes teóricas. Con esta estrategia organizativa se delimita se determinan las unidades para el análisis de una experiencia de comunicación pedagógica con perspectiva de género. Esta estrategia da cuenta de una lógica deductiva de perspectiva semiótica, que ubica las dimensiones del discurso para establecer los niveles de análisis (sintáctica, semántica y pragmática), en el proceso indagativo presentado en este documento:

-Dimensión sintáctica: se ocupa del aspecto objetivo de la lengua como sistema, su carácter referencial o referido. Desde esta es posible caracterizar patrones y repertorios lingüísticos presentes en la comunicación pedagógica, es el nivel de la forma y el orden de las unidades del lenguaje.

-Dimensión semántica: se ocupa del aspecto intersubjetivo de la lengua, del sentido y el significado que se le asigna la convención social, es decir a la relación norma y uso. Desde esta es posible caracterizar modelos pedagógicos de construcción de conocimiento lingüístico. Es el nivel de la norma y el uso convencional.

Dimensión pragmática: se ocupa del aspecto subjetivo de la lengua, de las experiencias de ajuste y adaptación que viven los usuarios del sistema con la norma. Desde esta es posible caracterizar procesos de subjetivación desde el lenguaje. Es el nivel de la funcionalidad, la creatividad y el discurso.

Lo antecedente plantea que el encuentro dialógico con agentes educativos es parte importante del trabajo de campo propuesto para en este ejercicio investigativo, pues desde éstos es posible la identificación de enunciados de género; la caracterización de procesos de legitimación y deslegitimación en la comunicación entre sexos; y, la explicación de las relaciones de poder experimentadas por los sujetos en las prácticas propias de los aprendizajes lingüísticos. Por lo tanto, el cuestionamiento por la simetría y la equidad hacen parte de la búsqueda de formas de construcción ciudadana que aporten a una consciencia sobre el uso del lenguaje que redimensione los procesos de construcción de conocimiento en contextos como las instituciones educativas. Es desde este dialogismo que, junto con los participantes de este estudio, (docentes en ejercicio y docentes en formación), se piensa una propuesta pedagógica que pueda contribuir con la superación de las inequidades en las aulas de clase con niñas y niños.

4 METODOLOGÍA

A través de un procedimiento de interpretación analógica, entendido éste como un encuentro de convergencias en las divergencias, se ponen en diálogo dos entornos sociales que son la fuente material para el análisis discursivo: las experiencias pedagógicas de agentes educativos a nivel escolar y universitario en Bogotá (Colombia) y en Burdeos (Francia), experiencias que se abordan desde el lente de los estudios de género. El trabajo en estos dos contextos tan diferentes entre sí, busca ir más allá de la simple comparación; es del interés de este proyecto ubicar los encuentros y los

distanciamientos en el abordaje de esta temática, con el fin de valorar posibles caminos para la construcción de la equidad en el uso del lenguaje, en el marco de las prácticas docentes.

Para ello se realiza un proceso de interpretación hermenéutica de dichas experiencias; relacionando las dos dimensiones de la estructura discursiva: lo micro y lo macrosocial. Así, se reflexiona procediendo metódicamente (desde las estrategias del análisis del discurso), sobre los aspectos del lenguaje que hacen evidente en los enunciados las prácticas pedagógicas de equidad e inclusión de género.

Hermenéutica analógica (HA) y análisis crítico del discurso (ACD) son los procedimientos con los cuales se estudian las fuentes materiales de esta investigación. Describir, analizar e interpretar las percepciones sobre la experiencia de comunicación pedagógica en clave de género, por parte de agentes educativos en los contextos mencionados, son los procesos y los temas que organizan la ruta metodológica para este proyecto.

Para llevar a cabo la intención investigativa planteada, se focalizan los modelos de contexto de la comunicación pedagógica en perspectiva de género, entendidos estos desde Teun Van Dijk, como representaciones mentales de las situaciones sociales, en este caso, las que se establecen en la relación triádica docente, docente en formación y estudiante. Por lo tanto, la comunicación pedagógica es una situación social, que se nutre de referencias o sistemas de significado que son reconstruidos y dotados de sentido por quienes participan desde sus esquemas de pensamiento, los cuales a su vez son modelados por el efecto de dicho circuito comunicativo.

Desde las fuentes teóricas anteriormente presentadas como las herramientas para el análisis de las distintas categorías, subcategorías y unidades, se establecen equivalencias, sin la pretensión de la exactitud, entre los conceptos que funcionan como organizadores del material recolectado. Así, los modelos de contexto (de la comunicación pedagógica) de Van Dijk equivaldrían al concepto de enunciación de Benveniste, al de habitus lingüístico de Bourdieu y al de diferencia sexual dentro de la lengua de Patricia Violi.

A partir de dicha estructura categorial, se comienza la reflexión sobre los procesos de comunicación pedagógica, vinculando para ello el enfoque de la HA y el procedimiento del ACD. Se plantea, entonces, una ruta metodológica como punto de partida en la que, a causa de las distintas aproximaciones al tema que en los últimos años han sido objeto de debate (entre ellas, la inclusión de la perspectiva de género en el lenguaje), se desarrolla un procedimiento de lectura de los materiales obtenidos, a través del cual se discuten los distanciamientos y las convergencias, presentes en las prácticas discursivas en contextos de comunicación pedagógica.

Dicho procedimiento se despliega a lo largo del desarrollo de la investigación, y se manifiesta en la organización de su estructura. De esta manera, es que se contrastan los modelos de contexto, es decir, modelos de representaciones sociales presentes en el discurso, desde donde se produce y se le

asigna valor a la voz de los sujetos. En este caso, desde el mercado de los usos del lenguaje en ámbitos educativos, tanto el de las escuelas, como el de los centros de formación profesoral, de donde se ubican las muestras.

Las representaciones que están explícita e implícitamente relacionadas con roles sociales, en este caso, con roles de género asignados o desarrollados en la comunicación docente-estudiante, se asumen como puentes entre la experiencia de la cotidianidad comunicativa en el aula y la experiencia comunicativa fuera de ella: “Los contextos definidos como modelos mentales de la situación de comunicación, son, en muchos sentidos, interfaces entre el discurso y la sociedad”⁹ (Van Dijk, 2011, p.57). Dichos modelos mentales, es decir, modelos de contexto, como se mencionó, funcionan como ejes de articulación en esta investigación. Desde dichos modelos es que se considera la realización de la interpretación de las formas de comunicación pedagógica reconocibles en estructuras educativas diferentes, cuya experiencia particular con el discurso de género, aporta a la comprensión de los dispositivos que se mueven detrás del lenguaje políticamente correcto, de las normas y los usos aprobados y de las relaciones de poder entre los sujetos del discurso.

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL

En consonancia con la HA y el ACD, el corpus de autores seleccionado para el marco metodológico y con la orientación ético-epistemológica que aporta el marco referencial de Pierre Bourdieu, el paradigma desde donde se enuncia esta apuesta investigativa es el crítico. Éste hace énfasis en describir, analizar e interpretar para comprender los mecanismos discursivos que subyacen en la producción de sentido y que determinan los órdenes discursivos internalizados en las prácticas sociales. De esta forma, a la hora de disponer los recursos para el ejercicio indagativo, la investigadora asume la postura de una intérprete de la dinámica social de la cual también es parte. El otro (las y los participantes del ejercicio investigativo), sujeto fuente de la construcción de conocimiento, es a la vez sujeto de estudio e interlocutor, de esta forma, asume el rol activo en el proceso de elucidación del fenómeno estudiado. Por esta razón, se da una movilización de experiencias diversas que son asumidas como posibilitadoras de alternativas que buscan la transformación de las perspectivas, en este caso, las referidas a la inequidad en el uso del lenguaje, en el marco de la relación docente-estudiante.

La elucidación del fenómeno estudiado va a la par con las demandas de ajuste que el contexto comunicativo exige. Así, el lugar de la reflexión teórica en este documento se enriquece y transforma a medida que se van clarificando las situaciones lingüísticas observadas, pues éstas son a la vez modelos mentales y contextuales, cuya función la precisa Van Dijk cuando afirma que “La función

⁹ Van Dijk, Teun. *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos en el texto y la conversación*, Barcelona, Gedisa, 2011.



central de los modelos de contexto es la de producir el discurso, de manera tal que resulte *apropiado* en la situación social”¹⁰.

Asimismo, al estar inscrito este proyecto en una perspectiva cualitativa, queda manifiesta la relevancia de caracterizar los modelos de contexto, y así determinar las estrategias del trabajo de campo. Los modelos de contexto son en esta propuesta, un entramado semiótico, resultado de elementos del orden físico (las aulas de clase, los rincones para la lectura, el patio de la escuela etc.), de elementos del orden cognitivos (actitudes, comportamientos y percepciones, etc.) y del orden afectivo, (empatía, indiferencia, resistencia, etc.) que están vinculados a la experiencia de los sujetos.

4.2 OBJETIVOS DEL DESARROLLO METODOLÓGICO

4.2.1 General

El trabajo metodológico que aquí se emprende busca establecer un diálogo entre lo macro (estructuras de pensamiento colectivo) y lo micro (prácticas discursivas de los participantes); para de esta forma ubicar y caracterizar en la intersección de estas dos estructuras, la interfaz de las representaciones mentales (modelos de contexto).

4.2.2 Específicos

-Describir, en clave de género, las interacciones pedagógicas de docentes de educación básica, a través de los procedimientos que propician la Hermenéutica analógica y el análisis crítico del discurso.

-Analizar las praxis pedagógicas, en clave de género, a partir de diarios de observación de clase y conversatorios con docentes en ejercicio y docentes en formación.

-Interpretar el carácter de las representaciones mentales (modelos de contexto) que emergen de la sistematización del proceso investigativo.

5 DESCRIPCIÓN, EN CLAVE DE GÉNERO, DE LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN CURSOS DE BÁSICA, A TRAVÉS DE LOS PROCEDIMIENTOS QUE PROPICIAN LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

El proceso metodológico de todo el documento inicia a finales de 2016 con la lectura sociodiscursiva del contexto. Dicha lectura se realiza, en un primer momento, desde la revisión documental del estado de la cuestión; luego se revisan documentos sobre políticas de educación y género; y, finalmente, se elabora un marco de teórico-conceptual que reflexiona la investigación educativa con perspectiva de género. Del trabajo desarrollado en este proceso inicial emerge un sistema de categorías que es la estructura que da orden al análisis de los datos que se comparten más adelante.

¹⁰ Van Dijk, *Op cit*, 2011, p.23

Superado lo anterior, en 2017 y 2018 se lleva a cabo un segundo ejercicio de investigación documental orientado hacia las concepciones pedagógicas del género; y, simultáneamente, un ejercicio de trabajo etnográfico de campo contrastado entre instituciones educativas de la ciudad de Burdeos, Francia y Bogotá, Colombia.

Posteriormente, en 2019, desde una perspectiva de la reflexión pedagógica, se diseña e implementa una propuesta a docentes en formación de la Universidad Distrital, sobre comunicación pedagógica en clave de género. Este proyecto cuya primera etapa cierra en 2021 continúa en la actualidad haciendo parte de la reforma curricular de la Licenciatura en Educación Infantil, desde donde se transversaliza la perspectiva de género para maestras y maestros en formación.

Es la pretensión ofrecer, desde este procedimiento, las herramientas para la investigación educativa en clave de género y los principios para una formación profesoral en consonancia con dicha perspectiva. Asimismo, se abre un campo para la deliberación crítica, desde la academia, que ofrece alternativas de cambio a prácticas comunicativas excluyentes e inequitativas en los procesos de comunicación pedagógica propios de la relación docente-estudiante que se da en contextos educativos.

A lo largo de este proceso se sistematiza información, se elaboran cuadros categoriales e instrumentos conceptuales para el análisis. Asimismo, el procedimiento de trabajo con los corpus obtenidos durante el proceso formativo hace parte de una apuesta de formación en género para docentes en ejercicio y en formación. En el siguiente apartado, se describe con detalle la estructura y los elementos que conforman la puesta en acción del trabajo de campo proyectado.

5.1 EL TRABAJO DE CAMPO

El proceso se lleva a cabo con docentes en ejercicio y docentes en formación. A partir de entrevistas, observaciones de clase, y el seguimiento a proyectos de investigación en clave de género desarrollados por estos. Como se ha expresado desde el comienzo de este documento, la investigación parte de la interacción con el campo de la investigación educativa en clave de género (investigación documental) y con docentes que facilitan el acceso a sus contextos de acción pedagógica (aulas de clase y aulas virtuales).

Los participantes vienen de dos entornos social y culturalmente diferentes: Francia y Colombia, sin embargo, a pesar de las grandes distancias, coinciden y convergen en problemáticas y perspectivas de abordaje del género en la educación, que son similares.

En primera instancia, se establece lo que se va a considerar como las unidades de análisis, en los procesos realizados, y los aspectos que se tendrán en cuenta como dato, es decir como información que aporta a la construcción de sentido del proyecto. En principio se parte de las unidades de análisis establecidas al comienzo de este proyecto y desde éstas comienzan a emerger las otras mucho más precisas que completan el ejercicio de búsqueda planteado.

Tabla 2. Estructura categorial central

NIVELES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Sintáctico	La estructura del discurso (el mundo referido/el nivel sintáctico)	Lenguaje políticamente correcto (la perspectiva objetiva)	Repertorios retóricos de género (la lengua como sistema)
Semántico	Los enunciados. Procesos de legitimación y deslegitimación del discurso (el sentido y el significado de las prácticas discursivas/el nivel semántico)	Norma y uso en procesos de interacción (la perspectiva intersubjetiva)	Sentido y significado de las prácticas discursivas de género (la lengua como expresión social)
Pragmático	La enunciación. Relaciones de poder entre los sujetos del discurso (los procesos de subjetivación/el nivel pragmático)	Conductas verbales y no verbales referidas al binarismo (la perspectiva subjetiva).	Comportamientos lingüísticos de género (la lengua como experiencia de los usuarios)

Fuente: elaboración propia

5.2 MATRIZ CATEGORIAL

El punto de partida para la categorización conceptual en este estudio es el proceso de la enunciación y los conceptos asociados a su análisis. De igual forma, la relación existente entre los procesos de producción discursiva y el mercado lingüístico se incluyen para obtener elementos de análisis relativos al ejercicio del poder en los encuentros intersubjetivos, conceptos tales como mercado lingüístico, capital lingüístico, habitus lingüístico, entre otros, se articulan en la indagación. Finalmente, está el fenómeno de la subjetivación discursiva y la relación de ésta con una perspectiva particular del género, donde el simbolismo y las categorías naturales contribuyen a la explicación del ocultamiento o la elisión de sujeto femenino en el discurso. Por lo dicho el proceso de gestión de la información obtenida, se realiza a través de una matriz de categorías, que vincula niveles de análisis a categorías, unidades de análisis, y, finalmente, en un ejercicio relacional a modelos de contexto.

Tabla 3. Matriz categorial adaptada al trabajo de campo

NIVELES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS/ NIVELES DE ANÁLISIS	UNIDADES DE ANÁLISIS	CRITERIOS PARA LA SEGMENTACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS
Nivel sintáctico (la lengua como sistema)	Las estructuras del discurso (el mundo referido)	Repertorios retóricos de género (la lengua como sistema)	El sistema objetivo de prácticas discursivas presentes en distintas instancias de la CPPG: Implica focalizar aspectos como la organización del aula, la disposición espacial de los recursos de la clase, la ubicación de los pupitres, los roles en la comunicación, la asignación de la palabra, el uso de estructuras incluyentes en la CP, entre otros. Todo aquello que aluda a una estructura implícita, ordenadora del sentido.
Nivel semántico (la lengua como expresión social)	Lo enunciados (el sentido y el significado del léxico utilizado, sus usos sociales, las relaciones intersubjetivas)	Sentido y significado de las prácticas discursivas de género (la lengua como expresión social)	En trabajo con el contenido o temas proyectados para la clase: Focaliza los significados del género en la CP, como el uso de léxicos incluyentes, formas gramaticales que revelan la valoración social de las identidades.
Nivel pragmático (la lengua como experiencia subjetiva)	La enunciación (los usos lingüísticos individuales, los procesos de subjetivación)	Comportamientos lingüísticos de género (la lengua como experiencia de los usuarios)	Los actos de habla: Focaliza el poder implícito de los usos sígnicos en la comunicación, como la posición del hablante, el contexto del discurso, y los comportamientos lingüísticos de género.

Fuente: elaboración propia

5.3 LOS RECURSOS

Se acude en esta investigación al uso de múltiples técnicas de recolección de información, caracterizadas todas por la flexibilidad a la hora de adaptarlas al proceso de trabajo de campo, sin embargo se destacan dos: el diario de observación de clases y el conversatorio. De esta manera se obtienen datos desde diversas perspectivas, lo que permite una lectura más rica de los fenómenos indagados. Todo el ejercicio de recolección de información se organiza en torno a la pregunta de la cual se formuló el problema de esta investigación: “¿Cómo y en qué aspectos una formación con perspectiva de género desarrollada por docentes en ejercicio y docentes en formación transforma la práctica de la comunicación pedagógica de estos con sus estudiantes?”¹¹

Se inicia buscando información a partir de guías planteadas como “protocolos de toma de datos”. El resultado de este procedimiento es un conjunto de materiales clasificados por niveles, para

¹¹ Este es el planteamiento central de la investigación doctoral del cual hace parte este capítulo.

el análisis discursivo. Desde esta forma de producción de conocimiento, sustentado en evidencias, se realiza el proceso de dilucidación de las posibles respuestas a la pregunta formulada.

Posteriormente, se aplica a los resultados obtenidos en los protocolos de toma de datos, la matriz de categorías resultado del estudio de los modelos de contexto y las herramientas conceptuales para el análisis de las muestras, con ello se busca precisar si los hallazgos arrojan líneas de sentido que contribuyen con el análisis y la interpretación de los datos. Entonces, los resultados de la observación de interacciones se vinculan a los resultados obtenidos en los conversatorios y, luego, bajo la delimitación de las categorías de los modelos de contexto, se obtiene información sobre la dinámica discursiva en torno a la CPPG. En dicha integración de datos, reside la aproximación más proporcionada a la resolución de la pregunta planteada en la formulación inicial del problema.

En esta experiencia de registro se asume el texto como un todo, que involucra expresiones del lenguaje que se materializan en múltiples niveles, e incorpora aspectos de la expresión comunicativa que trascienden el texto como signo lingüístico. Aplicar el protocolo de datos implica comprender que el lenguaje se manifiesta en múltiples dimensiones: la proxemia, los gestos de los sujetos, el mobiliario de los espacios, la ideología, la política, la psique, entre muchos otros aspectos más. Para esta investigación registrar lo observado es causa y efecto del proceder interpretativo, es lo que permite acceder semióticamente a la realidad indagada y hacer legible lo que aparece oscuro en el abordaje de la CPPG. Esta multiplicidad de procesos promueve la emergencia del sentido y el significado en el esclarecimiento de las búsquedas planteadas.

5.4 DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes que aportan la información para este proyecto son de tres clases: educadores, estudiantes de profesorado y especialistas en temas de género. Así, el contexto desde donde se desenvuelve este ejercicio investigativo tiene en cuenta a sujetos que reconocen la práctica de la CPPG y que desde su aporte evidencian formas de resolución a la problemática planteada proponiendo distintas perspectivas.

5.4.1 Características de los participantes

El aporte de la población seleccionada está influido por los contextos desde donde se generaron los ejercicios investigativos: instituciones públicas de educación básica. Estas instituciones posibilitan contactar a docentes con trayectorias en la educación infantil y estudiantes de profesorado vinculados a instituciones de formación de maestros¹². Estos participantes plantean los lugares para la reflexión pedagógica que se busca en este proyecto investigativo.

¹² Como la ESPÉ de la Universidad de Burdeos Montaigne, en la ciudad de Burdeos, y la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la ciudad de Bogotá.

5.4.1.1 Participantes ciudad de Burdeos

3 docentes en ejercicio

2 estudiantes de profesorado de la ESPÉ

1 experto en temas de género

4 mujeres y 2 hombres hacen parte de la toma de información para este proyecto. De este grupo se observó la clase de 3 docentes, y todos hicieron parte de una forma de entrevista no estructurada, que por sus características se denomina aquí conversatorio, que tuvo lugar en diferentes momentos de este proyecto de investigación.

El perfil de estos participantes está asociado a procesos de formación en género, tanto por que estos hayan sido parte de su educación profesional, como que hayan sido parte de su propia iniciativa de profundización en estos temas. Asimismo, aunque se indaga en diferentes instituciones de la ciudad de Burdeos, se puede afirmar que no hay una diferencia sensible en cuanto al carácter socioeconómico de cada participante; estos pueden describirse como ciudadanos de clase media, con procesos similares en su educación profesional.

Tabla 4. Perfil de los participantes Burdeos

PARTICIPANTES	PERFIL PROFESIONAL	FORMACIÓN EN GÉNERO
Docente 1	Tiene más de 25 años como educadora, trabaja con estudiantes de nivel CM2. Coordina en su institución grupos de estudio y trabajo académico sobre pedagogía e inclusión	Desde muy joven se interesó por la temática de la inclusión en general y en particular, porque le afecta a nivel personal, le interesa inclusión de género y la inclusión de la discapacidad motora y cognitiva. Participa en grupo de estudio sobre el género y ha recibido diversas formaciones sobre el tema, formaciones que han sido, la mayoría, de iniciativa propia.
Docente 2	Tiene aproximadamente 15 años como educadora, actualmente es la directora de la escuela, donde por su nivel de responsabilidad hace seguimiento al trabajo de sus docentes y desarrolla procesos para el diálogo pedagógico que cualifiquen aún más la labor de los docentes a su cargo.	Asocia la educación en equidad de género como una educación para el buen vivir, no se alinea con las tendencias que hay al respecto de esta perspectiva, sin embargo, se adhiere a la búsqueda de contextos que promuevan el cuidado y el respeto por el otro. No ha sido parte de procesos formativos sobre género que se hayan realizado desde disposiciones ministeriales, pero por cuenta propia lee e incorpora lo que más hace sentido en su experiencia cotidiana en el contexto escolar que dirige.
Docente 3	Tiene 8 años en el ámbito de la educación infantil, trabaja con estudiantes de CM2	Considera la educación en género una perspectiva importante que ha explorado por su cuenta. Lee artículos sobre el tema y tiene un



		grupo de colegas con quienes eventualmente se reúne para discutir y profundizar algunas de las problemáticas que observa en su institución. Considera que una de las falencias a nivel gobierno es la falta de promoción de espacios formativos sobre esta perspectiva, que si bien existen iniciativas, éstas no se socializan lo suficiente y tampoco son muchas.
Practicante 1	Estudiante del Master de Educación en la ESPÉ. Está finalizando su formación, se prepara para la sustentación de su monografía, realiza su práctica obligatoria en un curso de CM2, y ya labora en una institución educativa.	Así misma se califica como integrante de la comunidad LGTB, razón por la que considera como un deber formarse en temas de género y de esta manera contribuir con la eliminación de las brechas y los estereotipos hacia las personas que por su diversidad sexual son discriminadas.
Profesor debutante 1	Estudiante del Master de Educación en la ESPÉ. Está finalizando su formación, se prepara para la sustentación de su monografía, realiza su práctica obligatoria con alumnos de pre-escolar, y ya labora en una institución educativa donde tiene a su cargo estudiantes de CM2.	Lee las relaciones de género en los ámbitos educativos como relaciones de poder que generan múltiples paradojas, por un lado, entiende que los profesores hombres son minoría en los ámbitos educativos, lo que puede implicar cierta desventaja en relación con la toma de decisiones, sin embargo, cuando se trata de acceder a cargos de liderazgo, nota que hay una inclinación a escoger profesores varones. Considera que leer e informarse sobre temas de género, contribuye con prácticas pedagógicas más equilibradas y conscientes.
Experto	Lleva más de 15 años coordinando como mediador académico en temas de género para la Académie Bordeaux	Reflexiona que la apertura del campo a una educación en perspectiva de género requiere de un proceso que puede atravesar muchas décadas y de la voluntad política del gobierno para que los procesos de formación en género se sostengan. De igual forma, considera que el gremio de los educadores es múltiple en la manera de aproximarse a estas temáticas y por tanto, pueden presentarse distanciamientos y diferencias difíciles de superar a la hora de realizar formaciones sobre el tema.

Fuente: elaboración propia

5.4.1.2 Participantes ciudad de Bogotá

3 docentes en ejercicio

2 estudiantes de profesorado de la Facultad de Ciencias y Educación

1 experto en temas de género

5 mujeres y 2 hombres hacen parte de la toma de información para este proyecto en la ciudad de Bogotá. A este grupo se le realizó el seguimiento de reflexión pedagógica y puesta en práctica de una perspectiva de género a 3 docentes; se conversó con uno de ellos se habló sobre su experiencia en clase desde plataformas digitales; de igual manera se le hizo seguimiento al proceso de intervención de dos estudiantes practicantes. Todos hicieron parte de una forma de entrevista no estructurada, que por sus características se denomina aquí conversatorio, que tuvo lugar en diferentes momentos de este proyecto de investigación.

El perfil de estos participantes coincide con que trabajan en contextos de poblaciones vulneradas que es el caso de las profesoras y el profesor quienes ejercen su profesión hace bastantes años. En el caso de las practicantes, ellas son jóvenes que estudian la carrera de docencia su reflexión está atravesada por las condiciones de su contexto, ellas realizan su labor de docencia con niñas y niños de contextos de clase media, lo que aporta un contraste interesante a la hora de reflexionar la CPPG.

Tabla 5. Perfil de los participantes Bogotá

PARTICIPANTES	PERFIL PROFESIONAL	FORMACIÓN EN GÉNERO
Docente 1	Es docente hace más de 12 años trabaja en una institución de educación pública con estudiantes de básica secundaria, específicamente en el grado 6to. Tiene una formación en lenguaje y literatura, razón por los procesos formativos que desarrolla los hace desde el trabajo con el lenguaje. Trabaja con niños de 6to de bachillerato	En principio, el interés por el tema surge por iniciativa propia, razón por la que decide realizar una formación de posgrado, la Maestría en educación en donde desarrolla una propuesta investigativa sobre la relación violencia simbólica en el lenguaje y género.
Docente 2	Es docente hace más 10 años, su base formativa es la educación infantil, se interesa por visibilizar las formas de construcción de la identidad a través de los usos del lenguaje, para ello realiza talleres donde el componente cultural y la inclusión de género, son temas centrales en su práctica pedagógica. Trabaja con el mismo grupo de 6to junto con la Docente 1.	Llegó a la reflexión sobre las relaciones de poder y género, en procesos de observación de las interacciones con sus estudiantes, le preocupa las agresiones que se dan de manera frecuente en su institución a causa de formas de interacción desde el género que se han naturalizado en los procesos de socialización en la escuela. Le interesa indagar para desmontar dichas experiencias.
Docente 3	Es docente en el ámbito de las matemáticas hace más de 20 años. Inició trabajando en educación primaria, actualmente tiene a su cargo estudiantes de bachillerato, con niños, niñas y jóvenes de distintos grados, inició un proyecto de trabajar nuevas formas de enunciar el saber	Su experiencia con el género surge de reflexiones que su propia práctica pedagógica le ha suscitado. En un ejercicio de indagación sobre los procesos cognitivos involucrados en la división, comprendió el sesgo de género que en su práctica docente de manera no consciente ejercía sobre sus estudiantes. Ahora



	matemático, desde el uso de un lenguaje incluyente.	realiza un proyecto de formación en maestría, donde investiga la relación relatos, género y matemáticas.
Practicante 1	Es estudiante de Licenciatura en educación infantil, en proceso de terminar la carrera. La investigación final de su proceso formativo en la asignatura Seminario de investigación consistió en indagar las relaciones de género y los usos del lenguaje. Actualmente inicia su trabajo como educadora en una institución privada con niños de básica primaria, que reciben procesos de educación personalizada. Toma las prácticas del ciclo de profundización de la carrera de Educación Infantil.	Le interesan los temas de género, en principio, por experiencias personales que la llevaron a generar una reflexión más estructurada sobre el tema. Es madre de un niño pequeño, por lo que se cuestiona sobre su educación y sobre las maneras de pensar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el género que sean comprensibles y que se puedan incorporar a la cotidianidad de los niños y las niñas. Ha participado de cursos electivos sobre el género impartidos por la universidad.
Practicante 2	Es estudiante de Licenciatura en educación infantil, en proceso de terminar la carrera. Realizó su proceso formativo durante la pandemia, por lo que trabajo con los niños cercanos a su hogar. Desarrollo su propuesta formativa conjuntamente con la practicante 1. Toma las prácticas del ciclo de profundización de la carrera de Educación Infantil.	En la universidad es la primera vez que se aproxima a los temas de género. En principio fue por curiosidad, pero a hora comprende que hay formas no conscientes de exclusión, de discriminación y de violencias de género. Espera continuar profundizando en el tema, tomando otros cursos electivos, para incorporarlos a su experiencia de vida.
Experto	Es profesor universitario hace más de 30 años. Se formó en Ciencias sociales y es abogado. Actualmente tiene seminarios electivos sobre Participación democrática y género. Ha intervenido como profesional en derecho y por su conocimiento temáticas de género en diferentes procesos sobre acoso y violación en la Universidad Distrital.	Mucho de los procesos formativos en género, los ha desarrollado de manera autodidáctica y a partir del trabajo académico-investigativo con colegas que trabajan la misma línea en la Universidad Distrital. Actualmente, indaga junto con colegas, los procesos para la transversalización del enfoque de género para maestros y maestras tanto en formación como en ejercicio en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital.

Fuente: Elaboración propia

Los participantes presentados anteriormente, tanto de Burdeos como de Bogotá fueron considerados con fuente para este proyecto indagativo, gracias a que están en el ámbito de la educación infantil, participan de manera directa o indirecta de la formación de docentes y son conscientes en su práctica comunicativa del mercado lingüístico que divide a los sexos propio de los centros educativos. Todas y todos se interesan por la temática del género, que, aunque se aborda desde diferentes miradas, coinciden en la necesidad de este abordaje para el mejoramiento de los procesos formativos con niñas, niños y jóvenes en los contextos escolares.

5.5 DE LOS CONTEXTOS

Tanto en la ciudad de Burdeos como en la ciudad de Bogotá, se trabaja en contextos de educación pública. Estos contextos se viven de una manera muy diferente en cada país, para Francia la educación pública es priorizada y es accesible para cualquier ciudadano sin importar su estatus socio-económico, también se caracteriza por la calidad y el esfuerzo del Estado por mantenerla laica y como el instrumento más efectivo de universalización de los valores de la república.

En Colombia, es lo opuesto. La educación pública es vista como una institución encargada de la educación de la clase trabajadora y, sobre todo, de las poblaciones vulneradas. Busca ser accesible para cualquier ciudadano, sin embargo, hay una gran brecha entre la educación pública y la educación privada de buena calidad. El ausentismo y la deserción en la población infantil y en los jóvenes, a causa de la ausencia de recursos es una situación constante en la educación colombiana. La educación básica pública en Colombia es cuestionada, sobre todo por la brecha existente entre instituciones, algunas se caracterizan por procesos formativos que tienen un seguimiento y un trabajo a profundidad con sus poblaciones, otras, en cambio, ni maestros ni estudiantes tienen las condiciones para desarrollar procesos formativos sostenidos que impliquen un beneficio para los sujetos y sus comunidades. No obstante, la educación aún es en el ideario colectivo colombiano un símbolo de movilización social.

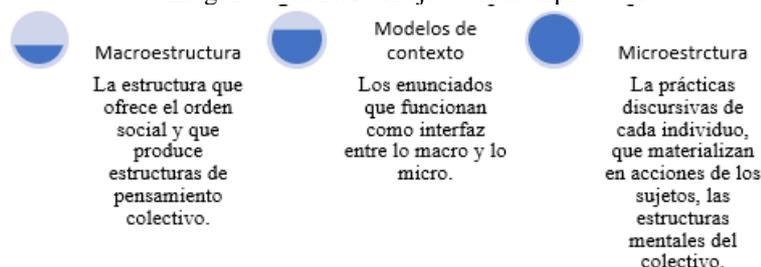
Así las cosas, como se plantea en el inicio de este artículo, no se trata de comparar sino más bien de comprender cómo fenómenos singulares en cada contexto, suceden de modo convergente. El propósito es que a través de este procedimiento se trascienda la comparación y se desarrolle una lectura dialógica de los fenómenos, para de esta forma ver las zonas no claras en este tipo de experiencias educativas y aportar a su comprensión.

6 ANÁLISIS DE LAS PRAXIS PEDAGÓGICAS, EN CLAVE DE GÉNERO, A PARTIR DE DIARIOS DE OBSERVACIÓN DE CLASE Y CONVERSATORIOS CON DOCENTES EN EJERCICIO Y DOCENTES EN FORMACIÓN

Los niveles de análisis enunciados anteriormente, hacen parte de lo que tanto la HA como el ACD consideran al operativizar los conceptos teóricos relacionados; por un lado, es imprescindible para la elucidación del fenómeno indagado, establecer un diálogo entre lo macro y lo micro; por otro lado, es central ubicar en la intersección de estas dos estructuras la interfaz de las representaciones mentales (modelos de contexto) la cual es la fuente del ejercicio interpretativo. Esto posibilita que el procesamiento de los datos y el análisis se retroalimenten, produciéndose de este modo el constructo conceptual mediador en la reflexión metodológica: el sistema categorial.

Este sistema contribuye en la organización de la masa de datos obtenidos y los hace propicios para la lectura para las acciones de descripción, análisis e interpretación. Dicha estructura posibilita la producción del sentido y el significado en el ejercicio investigativo.

Imagen 1. Fuentes del ejercicio interpretativo



Fuente: Elaboración propia

6.1 PROTOCOLO DE LA TOMA DE DATOS

Se recolectan dos tipos de datos:

De observación de interacciones y de conversatorio. Ambos se recolectan a mano, en libreta de notas, en ocasiones se usa también la cámara y la grabadora del celular.

6.1.1 Procedimiento de aplicación del protocolo

Desde este protocolo se establecen los criterios para la segmentación de los materiales (textos) que se registran tanto en libretas de observación de las actividades en el aula, como en libretas de notas sobre los distintos conversatorios sostenido con los participantes. Estos materiales se transcriben¹³, para su posterior manipulación digital. Se parte de los principios establecidos en el marco teórico, teniendo como eje la matriz de categorías central¹⁴, de la cual se toman las unidades de análisis como forma de delimitación de los contextos observados: La lengua como sistema; la lengua como expresión social y la lengua como experiencia de los sujetos.

El objetivo de la toma de datos es ubicar en los recortes seleccionados líneas de sentido discursivas que converjan y que desvelen formas de comunicación asociadas al género que dan cuenta de estrategias implementadas por los maestros para transformar los actos comunicativos excluyentes. En este proceso de aplicación del protocolo, se parte de la premisa de que toda práctica comunicativa es enunciación; a través de ésta se mueven dispositivos retóricos, que se emplean según las demandas del contexto, de donde emerge la experiencia de la significación. Tres dispositivos retóricos asociados a las unidades de análisis se emplean para la segmentación y el análisis de los discursos extraídos: El sistema objetivo de las prácticas discursivas en el aula; el trabajo con el contenido o con los temas proyectados para la clase; y los actos de habla en clase:

¹³ El proceso de transcripción implic un proceso de edición y de selección de los materiales más relevantes y que sean útiles para el propósito del ejercicio, para su posterior segmentación y análisis.

Imagen 2. Diario de observación de clase

<p>Sesión 1. 2 de mayo, 2017, 2:00 pm</p> <p>Tema: Les déterminants</p> <p>El sistema objetivo de las prácticas discursivas en el aula</p> <p>El espacio está de antemano organizado en grupos de trabajo, de modo que niñas y niños se sientan en una especie de grupo de discusión, en la que se procura un trabajo no jerarquizado y que le dé a todos la posibilidad de tomar la palabra.</p> <p>Se deja el espacio suficiente para que las maestras se puedan desplazar entre los grupos <i>Imagen 1</i></p> <p>Se intercalan los géneros, niña, niño, niña, niño.</p> <p>Los materiales didácticos están sobre un tablero electrónico donde se pueden ver las imágenes de la obra literaria infantil. Cuando los estudiantes levantan la mano para participar, pasan al frente y responden a preguntas relacionadas con el libro de literatura infantil y las categorías gramaticales que están trabajando, en este caso, los determinantes.</p> <p>El trabajo con el contenido o temas proyectados para la clase</p> <p>Se procura que la temática que se desarrolla en relación con los aprendizajes lingüísticos dialogue o conecte con temas de equidad de género. En este caso, la profesora procura que el tema de los determinantes conecte con la temática del libro álbum, este proceso lleva a reflexionar la forma como estos usos gramaticales pueden ser significados desde un estereotipo de género <i>Imágenes 4, 5 y 6</i>.</p> <p>Los actos de habla según el sexo</p> <p>La maestra procura usar una comunicación no sesgada cuando se dirige a sus estudiantes, y decide incluir algunos usos diferenciadores cuando habla de niñas y niños.</p>		<p>« Bonjour à toutes et tous, prenez vos places sans faire de bêtises » -Les indica mientras entran al salón.</p> <p>Maestra y practicante, se desplazan a lo largo del aula, deteniéndose en cada grupo a hablar con los niños y las niñas, para revisar sus avances en los ejercicios. <i>Imagen 2</i></p> <p>La maestra procura intercalar las participaciones, cada que habla una niña, busca que un niño también participe dando su opinión. <i>Video 1</i></p> <p><i>Tabla 22. Análisis de sesiones de trabajo de campo. Institución 1</i></p> <p>Sesión 2. 18 de mayo, 2017 2:00 pm</p> <p>Tema: Les déterminants</p> <p>El sistema objetivo de las prácticas discursivas en el aula</p> <p>De nuevo, el espacio está de antemano organizado en grupos de trabajo, niñas y niños se sientan procurando una comunicación equitativa no jerarquizada con la posibilidad de tomar la palabra.</p> <p>Se intercalan los géneros, niña, niño, niña, niño.</p> <p>Se forman grupos, ahora el material didáctico está en las mesas (imágenes y palabras), le corresponde a los estudiantes reconstruir la historia, para ello se les pide que participen de modo intercalado niña-niño.</p> <p>El trabajo con el contenido o temas proyectados para la clase</p> <p>Esta vez, las niñas y niños tienen la palabra, se les pide que se acerquen al tablero, en donde se encuentran las imágenes, tomadas del libro álbum. Cada estudiante que pase debe escoger una imagen y explicar el gramaticalmente la palabra que le corresponde, diciendo cómo se caracteriza y a la vez la relación sentido-</p>
--	--	--

Fuente: Anexos proyecto de investigación

Imagen 3. Muestra de Diarios de observación de clase utilizados

<p>significado de cada lexema.</p> <p>Es interesante observar que no todos son significados de la misma manera, para algunos estudiantes, estos tienen una valoración positiva, para otros no lo es. Al final concluyen que es mejor no utilizar adjetivaciones cuando hablamos de las personas, quizás esta conclusión está ha cierto punto modelizada por el contexto de género que se procura en la clase.</p> <p>Los actos de habla según el sexo</p> <p>La maestra motiva a los estudiantes a desarrollar sus estrategias comunicativas, les pide que vocalicen, que miren a los ojos cuando hablan y les hace preguntas a propósito de los temas trabajados, con el fin de que los temas abordados, tanto de lenguaje como de género se integren al saber general.</p> <p>« S'a dresse-t-on différemment aux garçons et aux filles à la maison ? Regardez bien les images, dites moi ce que tu en pense ». -Pregunta la educadora sobre el material que acaban de trabajar mientras se acerca de manera gentil a los grupos de trabajo.</p> <p>Los estudiantes de ambos sexos responden tranquilamente, y se percibe que disfrutan tomar la palabra y dar su punto de vista. No obstante, algunos estudiantes, sobre todo los varones quedan en silencio, aparentemente temerosos de participar.</p> <p>La maestra procura usar una comunicación no sesgada cuando se dirige a sus estudiantes, y decide incluir algunos usos diferenciadores cuando habla de niñas y niños:</p> <p>« Dépêchez-vous les filles et les garçons ! le temps presse ». -Suele repetirles.</p>		<p>l</p> <p>Sesión 3. 25 de mayo, 2017 2:00 pm</p> <p>Tema: Les déterminants</p> <p>El sistema objetivo de las prácticas discursivas en el aula</p> <p>Mesas y sillas están organizadas en mesa redonda, niñas y niños se sientan para iniciar una discusión sobre la temática trabajada, <i>Imagen 3</i>. Se procura que todos tengan la posibilidad de tomar la palabra.</p> <p>Se intercalan los géneros, niña, niño, niña, niño.</p> <p>El trabajo con el contenido o temas proyectados para la clase</p> <p>En esta ocasión, las niñas y los niños tienen la palabra, se aborda el texto literario, y no con las imágenes sino con las palabras, los adjetivos con sus determinantes, usando los lexemas del texto original, pensando en usos distintos, que no sean estereotipos de género.</p> <p>Las palabras recordadas se organizan sobre la mesa, cada niña y niño, revisa las palabras y discute sobre su contenido, sobre qué puede significar en determinado contexto.</p> <p>En esta ocasión, las niñas y niños desarrollan un ejercicio de trabajo en grupo. Tienen en las mesas los recortes de los lexemas, con sus respectivos determinantes. Se les pide que revisen las características gramaticales de esas palabras recordadas y que discutan como grupo de trabajo lo que esas palabras les evocan. En esta discusión se arma un pequeño debate sobre los estereotipos de género.</p> <p>Los actos de habla según el sexo</p> <p>La profesora practicante se dirige a los estudiantes para organizarlos en la toma de palabra. La practicante ayuda en la distribución de los materiales, en ese acto comunicativo, los niños le hacen preguntas y ella contesta:</p>
--	--	--

Fuente: Anexos proyecto de investigación

Imagen 4. Transcripción de Conversatorio

Conversatorio 1 audio	
<p>Docente 1</p> <p>El sistema objetivo de las prácticas discursivas (vistas aquí desde la estructura subyacente que le dan un orden al discurso entre los géneros)</p> <p>«Essayer de démanteler les structures sexistes dans la langue est très compliqué, surtout si dans le contexte les collègues valorisent négativement ces formes de communication. Il y a une structure mentale qui valide l'exclusion ou la domination de l'autre et qui se voit dans sa façon de parler. Ainsi, les initiatives de transformation sont très limitées et dépendent des intérêts des enseignants ». -Mejete la cabeza negando, gesticula con los brazos.</p> <p>« Lorsque je travaille sur la grammaire, j'essaie de réfléchir sur ces formes de langage qui se sont normalisées, mais je suis conscient que très peu de choses peuvent être réalisées si nous sommes dans un système hostile à ces transformations ». -Sabe la voz haciendo énfasis en « hostile ».</p> <p>El trabajo con el contenido o temas (está relacionado con los significados a determinadas expresiones o denominaciones asociadas al género)</p> <p>« Ce qui m'intéresse, c'est que mes élèves réalisent la dualité des mots et qu'il existe des lexiques qui peuvent désigner les gens. Cela m'intéresse aussi qu'ils se rendent compte que ces usages offensants du langage sont présents dans différents contextes, comme à la maison, dans les médias, certains chansons. Je les invite à faire attention au contenu de ces mots et lorsqu'ils les écoutent, ils savent que ce qu'ils expriment peut blesser les autres ». -Sonrís.</p> <p>Los actos de habla según el sexo (está relacionado con usos del lenguaje inclusivos o con usos no sexistas de la lengua)</p> <p>« Il existe de nombreuses formes d'exclusion des sexes dans la communication à l'école ; Par exemple, les manuels qui ont des utilisations principalement masculines du langage, des images et même que la plupart des auteurs ou des exemples de textes sont des hommes. Cependant, l'intention n'est pas de disqualifier le masculin, au contraire, de faire en sorte que les hommes et les femmes, les filles et les garçons aient les mêmes possibilités de s'exprimer. Je suis particulièrement intéressé à ce que les étudiants comprennent que notre société est diversifiée, donc que parler de la communauté LGBT ne devrait pas être tabou ». -Cruza los brazos y mueve la cabeza negando.</p>	<p>« Je suis lesbienne, j'ai peur que dans mon enseignement, par omission, cela conduise à l'exclusion de genre. C'est pourquoi je m'intéresse aux pratiques éducatives qui reflètent des manières justes d'inclure la différence, qui se restent politiquement correctes, qui est la structure mentale à partir de laquelle l'inclusion est actuellement pensée. On le sait, ce qui est politiquement correct promeut la tolérance, mais il ne s'intéresse pas à ce que les gens se reconnaissent et s'intègrent vraiment ». -Me mira a los ojos al final de la frase.</p> <p>El trabajo con el contenido o temas (está relacionado con los significados a determinadas expresiones o denominaciones asociadas al género)</p> <p>« Utiliser un langage non sexiste me semble préférable à penser à un langage inclusif, puisque la première traite de la charge sémantique de certaines formes de discours, on l'un peut identifier l'androcentrisme, tandis que l'autre implique de changer la structure grammaticale. Je pense que si les enfants maîtrisent le français, il est préférable qu'ils le fassent de manière traditionnelle (sans) même si c'est là que je me demande si je ne contribue pas à la naturalisation de certaines formes de communication. J'étudie toujours quelle peut être la meilleure façon d'inclure à partir de la langue ». -Se encoge de hombros.</p> <p>Los actos de habla según el sexo (está relacionado con usos del lenguaje inclusivos o con usos no sexistas de la lengua)</p> <p>« Je crois qu'il existe des préjugés linguistiques par rapport à la parole féminine. Donner moins de valeur à ce que les femmes disent est présent dans les formes de communication quotidiennes, c'est pourquoi j'apprécie beaucoup ce que fait l'enseignant de la classe pour sensibiliser les élèves à ces biais dans la langue ». -Me mira a los ojos y sonrís.</p>

Fuente: Anexos proyecto de investigación

7 INTERPRETACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES MENTALES (MODELOS DE CONTEXTO) QUE EMERGEN DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

7.1 BURDEOS

Tabla 6. Burdeos

NIVELES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Sintáctico	Las estructuras del discurso (el mundo referido)	Lenguaje políticamente correcto (la perspectiva objetiva)	Repertorios retóricos de género (la lengua como sistema)
<p>Hay una intención explícita de vincular los aprendizajes sobre la relación estructura del pensamiento con estructura del lenguaje, manifiestas en el habla cotidiana, no sexista e incluyente. Cuando se revisa el papel de los contenidos trabajados, las categorías gramaticales se asumen como formas discursivas que sanciona un orden de jerarquización entre los individuos, por lo que las maestras propician una forma de comunicación pedagógica atenta al funcionamiento del contexto para su aprendizaje; es decir, se insiste en una toma consciencia sobre los roles asignados en la comunicación entre hombres y mujeres. Así, es posible transpolar dicha consciencia a la experiencia con los dispositivos didáctico-pedagógicos disponibles: la distribución de mesas y asientos, la tareas de participación equitativa que se proponen, que se integren niños y niñas de modo paritario en los grupos de estudio, todo eso contribuye a que se estudie la lengua no sólo como sistema, sino como experiencia comunicativa.</p>			
Semántico	Lo enunciados (el sentido y el significado del léxico utilizado, sus usos sociales, las relaciones intersubjetivas)	Norma y uso en procesos de interacción (la perspectiva intersubjetiva)	Sentido y significado de las prácticas discursivas de género (la lengua como expresión social)

<p>Hay una búsqueda por superar la asimetría lexical. Por una parte, dentro de los contenidos de aprendizaje de la lengua se busca reflexionar o tomar consciencia de los usos diferenciados, buscando así que los estudiantes de ambos sexos identifiquen opciones de comunicación más incluyentes. Parte de la estrategia consiste en invitar conversar sobre el tema, es por eso que una estrategia de comunicación pedagógica considerada con la voz del otro, que le permita autonomía y posibilidad de tomar decisiones, es muy relevante a la hora de trabajar temáticas como la equidad y la inclusión de género. En este caso, la elección del material pedagógico y las formas de comunicación horizontales, fomentan una comprensión tanto de los contenidos sobre el aspecto formal de la lengua, como los significados sobre dichos contenidos, relacionados con la experiencias de cada estudiante, contribuyen con la comprensión de las temáticas trabajadas y la ampliación de la perspectiva sobre las mismas.</p>			
Pragmático	La enunciación (los usos lingüísticos individuales, los procesos de subjetivación)	Conductas verbales y no verbales referidas al binarismo (la perspectiva subjetiva).	Comportamientos lingüísticos de género (la lengua como experiencia de los usuarios)
<p>La problemática sobre el sesgo de género es parte de una intencionalidad formativa que trasciende los aprendizajes lingüísticos, se busca que la comunicación pedagógica establezca relaciones más equitativas, e incluyentes. Surge la posibilidad de una cognición modificada. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje permiten a los estudiantes de ambos sexos, por un lado, elaborar una toma de posición en relación con formas de dominación desde el lenguaje, por otro, los invita a deshacerse de esas estructuras de pensamiento y a plantearse la construcción de otras más nuevas e incluyentes.</p>			

Fuente: elaboración propia

7.1.1 Bogotá

Tabla 7. Bogotá

NIVELES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Sintáctico	Las estructuras del discurso (el mundo referido)	Lenguaje políticamente correcto (la perspectiva objetiva)	Repertorios retóricos de género (la lengua como sistema)
<p>Predomina la búsqueda de una comunicación no agresiva. Maestras y maestros plantean el diálogo intersubjetivo como una estrategia de trascender la jerarquización lingüística presente en la adaptación sesgada que hacen los sujetos a las estructuras gramaticales. Las praxis pedagógicas evidencian una tendencia a la toma de consciencia sobre el orden de jerarquización entre los individuos. Lo anterior demanda al profesorado, elegir dinámicas para el aula de clase que impliquen la deconstrucción o crítica de las violencias lingüísticas implícitas en los usos cotidianos de la lengua.</p>			
Semántico	Lo enunciados (el sentido y el significado del léxico utilizado, sus usos sociales, las relaciones intersubjetivas)	Norma y uso en procesos de interacción (la perspectiva intersubjetiva)	Sentido y significado de las prácticas discursivas de género (la lengua como expresión social)
<p>Se tiende a elegir material pedagógico y formas de comunicación que fomenten la equidad entre sujetos. Se trabaja de modo continuo la desambiguación de términos, así como la ampliación léxico-semántica del vocabulario. Se analizan los efectos de los usos diferenciados en la comunicación dentro del aula, reflexionando los límites de la autonomía tanto lingüística, como pedagógica.</p>			
Pragmático	La enunciación (los usos lingüísticos individuales,	Conductas verbales y no verbales referidas al	Comportamientos lingüísticos de género (la lengua como experiencia de los usuarios)

	los procesos de subjetivación)	binarismo (la perspectiva subjetiva).	
Los sesgos de género en el lenguaje usado en ámbitos educativos, en la actualidad, hacen parte de experiencias deliberativas y de defensa de posturas en favor y en contra, en las que maestras y maestros asumen roles de liderazgo y plantean soluciones que al implementarlas en el aula a mediano plazo permite ver los resultados.			

Fuente: elaboración propia

8 REFLEXIÓN FINAL

El principio metodológico del estudio presentado consistió en focalizar las formas de realización lingüística en las que el sentido del discurso es producido, es decir, la dinámica discursiva enunciativa, donde lo social y lo individual convergen en un sistema de valores, que modeliza la producción de los enunciados. Modelización, que para efectos de este apartado se conceptualizará como comportamientos lingüísticos de género (CLG), esta posibilita focalizar la atención sobre los mecanismos que contribuyen a agudizar la capacidad de observación e intelección de las realidades estudiadas.

Esta categoría captura dicho fenómeno, pues se refiere al conjunto de conductas, verbales y no verbales relativas al género, que funcionan como un vector que orienta el análisis de los usos lingüísticos y que señala la fuerza de los enunciados en las relaciones intersubjetivas. Asimismo, se toman estos comportamientos como marcadores o índices desde donde se puede leer la acción social entendida ésta, en términos weberianos, como una conducta humana en la que el individuo, o individuos que la producen, la establecen con un sentido subjetivo.

El anterior proceso de sistematización, se ubica más allá del cuestionamiento por la comunicación pedagógica en perspectiva de género, intenta, reflexionar el campo disciplinar del discurso, en el ámbito que involucra las cuestiones sobre la exclusión del sujeto en los actos de habla (enunciación) durante los encuentros intersubjetivos. Este lugar conceptual abre un marco para el estudio de las experiencias de la subordinación o invisibilización social que desde el lenguaje viven las mujeres, y todo aquello a lo que se considera femenino en la praxis discursiva. De esta manera, se posibilita un procedimiento para la descripción, el análisis y la interpretación que contribuye con visualizar las maneras como desde un uso del sistema lingüístico se transmiten estereotipos o se proponen formas de comunicación más inclusivas.

Más allá de los cuestionamientos de orden pedagógico, emerge una estructura de conceptos que posibilitan el abordaje en distintos niveles para el análisis y lugares conceptuales para reflexión teórica, de la CPPG: el orden del discurso; el enunciado; y la enunciación. Desde estas categorías, se disponen los procedimientos metodológicos. Desde dicha estructura, se reflexionan los resultados del trabajo de campo.



REFERENCIAS¹⁵

Alayón Torres, Bibiana; Casas Pérez, Diana Marcela, “La experiencia co-educativa: un espacio para profundizar sobre relaciones de género que favorezcan la equidad y los procesos de constitución de subjetividades”, Tesis de maestría, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2017. Recuperado de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/2560/Alay%C3%B3nTorresLeydyBibiana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado enero 2018).

Austin, John Langshaw, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1971, (1962).

Benveniste, Émile, *Problemas de lingüística general 1*, México, Siglo XXI Editores, 2011, (1971).

Bonet, Joana, “Radiografía del posfeminismo”, en *El país Semanal*, Madrid, Grupo Prisa, 2013. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2013/05/30/eps/1369925141_966414.html (consultado marzo de 2018).

Botero Villegas, Luis Javier, *Educación de la mujer en Colombia. Entre 1780 y 1930*, Medellín, Academia Antioqueña de Historia, Tertulia-Foro 31 de agosto, 2006. Recuperado de: Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Buenos Aires, AKAL, 2016, (1982).

Bourdieu Pierre ; Passeron Jean Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture scolaire*. Paris, Minuit, 1964.

Bustos Mancera, Alejandro, Tesis de maestría, Bogotá, Universidad de Distrital Francisco José de Caldas, 2021. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/27658/BustosManceraLuisAlejandro2021.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado en marzo de 2021).

Furtado, Victoria, “Lenguaje inclusivo como política lingüística de género”, en: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 5, Volumen 5 (48-70), septiembre 2013, p.49 [en línea] <http://www.repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/247/1/RCIEM214.pdf> Consultado mayo, 2020

Van Dijk, Teun. *Sociedd y discurso. Cómo influyen los contextos en el texto y la conversación*, Barcelona, Gedisa, 2011.

Van Dijk, “Algunos principios de una teoría del contexto”, en *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 2001. Recuperado en: <http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf> (consultado en mayo de 2016).

Van Dijk, Teun, “Análisis crítico del discurso”, *Métodos pedagógicos. Memoria 1*, Villavicencio, Universidad de los Llanos, 15 de enero de 1994. Recuperado en: https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria1/analisi_critico_discurso.pdf (consultado en mayo 2019).

¹⁵ En esta bibliografía se referencias trabajos de monografía para maestría, dirigidos por la autora de este documento, durante la investigación doctoral, así mismo, tesis que hace parte de la búsqueda documental y autoras y autores con los cuales entro en diálogo durante mi proceso tanto de indagación como de reflexión posterior al desarrollo del proyecto.



Vega Caro, Luisa, “Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en centros educativos”, Tesis de doctorado, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2012. Recuperado en: <http://www.doctorado.us.es/tesis-doctoral/repositorio-tesis/details/2/3855> (consultado en julio de 2017).

Violi, Patrizia, *El infinito singular*. Madrid, Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer, 1991.

Walker, Roger, *Twelve Characteristics of an Effective Teacher*, Morrisville, Lulu publishing, 2008

Walkerdine, Valery, *Counting Girls Out. Girls and Mathematics*, London, The Falmer Press, 1998.

Wittig, Monique, *El pensamiento heterosexual*, Barcelona, Eagles, 2006 (1992).