



## ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE DOS GUÍAS DE COEDUCACIÓN

**María Victoria Goicoechea Gaona** 

*Universidad Nacional del Comahue. Bariloche (Argentina)*

[mariavictoria.goicoechea@crub.uncoma.edu.ar](mailto:mariavictoria.goicoechea@crub.uncoma.edu.ar)

**María Ángeles Goicoechea Gaona\*** 

*Universidad de La Rioja*

[angeles.goicoechea@unirioja.es](mailto:angeles.goicoechea@unirioja.es)

**RESUMEN:** La variedad de guías presentes en el ámbito educativo motiva nuestro interés por el estudio, particularmente las de coeducación. En primer lugar, caracterizaremos el género textual estudiado. A continuación, examinaremos los contenidos de dos guías y el tratamiento del lenguaje. Es decir, las formas lingüísticas mediante las que son transmitidos los contenidos: cuáles son los tipos discursivos que conforman las guías y cómo se articulan las voces y las modalizaciones. Los contenidos son formulados mediante la voz neutra propia de los textos académicos con fuerte presencia de las voces de las autoras. Se documenta el empleo de formas gramaticales de femenino en contraposición al uso, habitual en nuestra sociedad, del masculino genérico. En las guías analizadas predomina el tipo discurso teórico, que se alterna con segmentos de discurso interactivo. Consideramos que este último hace posible la finalidad social de este tipo de documentos, mover a la acción e implicar a las personas destinatarias.

**PALABRAS CLAVE:** coeducación, análisis de texto y de contenido, lingüística.

## LINGUISTIC ANALYSIS OF TWO CO-EDUCATIONAL GUIDES

**ABSTRACT:** The variety of guidelines used in education has sparked our interest to analyze them, in particular those developed for co-educational contexts. To begin with, we will define the textual genre to be analyzed. Then, we will examine the content of two guidelines and their linguistic approach, or, in other words, the linguistic forms through which content is expressed: the discourse types covered in

the guidelines and the voices and modalization shown. The guideline content is written from a neutral writer perspective, typical of academic texts, with a clear presence of the female writers' voices. There is use of grammatical forms marked for feminine gender case in contrast with the common use of the male gender case in our society. In the guidelines, the theoretical discursive type is predominant, combined with segments of the interactive discourse. We believe that the latter enables the social purpose of this type of documents, that is, setting in motion and involving the target readers.

**KEYWORDS:** Coeducation, text and content analysis, linguistics.

*Recibido: 05/04/2022*

*Aceptado: 08/05/2022*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de dos equipos de investigación: Grupo de Estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación (Universidad Nacional del Comahue-Argentina) y el Grupo de Investigación Igualdad y Género (Universidad de La Rioja-España), las autoras han realizado diversos trabajos sobre las guías (Goicoechea y Goicoechea, 2019, 2020).

Dado que las guías educativas, textos escritos con la finalidad de orientar sobre diversos aspectos de la formación de las personas, se constituyen en instrumentos institucionales para que la perspectiva de género se haga presente en los centros educativos, nos proponemos analizar dos guías de coeducación:

- *Guía de buenas prácticas coeducativas* de la Federación de Mujeres Progresistas (en adelante FMP).
- *Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género* de la Asociación de Mujeres Solas (en adelante AMASOL).

Los motivos de la selección responden a los siguientes criterios:

- Ambas han sido publicadas en fecha reciente, en 2018.
- Ambas presentan contenidos pedagógicos.
- Ambas han sido confeccionadas por colectivos de mujeres, por lo que no responden a un organismo administrativo, aunque cuentan con reconocimiento oficial. En suma, son el producto de un sector de la población particularmente afectado por la temática que desarrollan.

Nos proponemos estudiar la forma en que están constituidas ambas guías porque al haber sido confeccionadas por mujeres, permiten escuchar sus voces acerca de las problemáticas que en ellas se abordan. Para ello nos detendremos en el nivel interno del texto: analizaremos cuáles son los tipos discursivos que conforman las guías y cómo se articulan las voces y modalizaciones en los textos.

## 2. MARCO TEÓRICO

La educación en igualdad constituye un derecho humano que afecta a las mujeres y las niñas especialmente. La educación recae en gran medida en la institución escolar que, con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas para la democracia activa, ha de eliminar el trato discriminatorio. Siempre y cuando el profesorado tome conciencia del modo en que la educación sigue perpetuando los estereotipos de género que privilegian a los hombres y oprimen a las mujeres, se podrán iniciar transformaciones que revierta tal situación.

Como se infiere de lo planteado, coincidimos en que “para llevar la igualdad a nuestros centros, es absolutamente imprescindible que el personal docente esté formado, porque nuestra formación inicial carece de perspectiva de género y, por desgracia, sigue pasando con las nuevas generaciones de profesorado” (Fumero et al. 2016, p. 164). Es preciso contar con personal docente, consciente y capacitado, que disponga de las estrategias que requiere el ejercicio de la coeducación en la escuela y ponga en valor la necesidad de superar los estereotipos que condicionan el comportamiento de las mujeres y de los hombres, desterrando enfoques que los conciben como seres opuestos y complementarios. En consecuencia:

La coeducación nos va a exigir una intervención intencionada y explícita partiendo de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de las personas, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación (familia, escuela, entorno) ya que desde ellas se construyen y se transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino. (Galdo, 2019, p. 17)

La institución educativa ha de ser apoyada por otras instituciones como la familia y toda la sociedad para que este enfoque coeducativo tenga una mayor incidencia, se superen los roles de género establecidos y se reconozcan por igual los comportamientos de mujeres y hombres.

### 2.1. Lenguaje

En línea con el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) concebimos el lenguaje como actividad que tiene lugar en un marco social determinado y se realiza

en textos mediante una lengua particular. Tanto las actividades verbales como las generales (Bronckart, 2007) nos conforman como seres humanos. Particularmente, respecto del tema que nos ocupa, consideramos que:

las relaciones entre los sexos y el papel de las mujeres en cada sociedad se construyen a través de discursos y prácticas, de ordenamientos legales, instituciones, costumbres, imágenes y símbolos, formulándose en términos de diferencia o de complementariedad e incluyendo elementos de desigualdad y jerarquía y diferentes formas de inclusión y exclusión, de colaboración y dependencia. (Amelang y Nash, en Rausell y Talavera, 2017, p. 335)

En tal sentido, es posible afirmar que los textos son la concreción del logos de un grupo humano determinado en los que se materializan formas específicas de la actividad de pensamiento-lenguaje (Bronckart, 2007) propia de dicho grupo. No obstante, la intervención consciente (las acciones) de la ciudadanía (agentes) puede ser adaptada y modificada, lo que impulsa la evolución de las prácticas sociales. El surgimiento de lo que denominamos lenguaje inclusivo es una prueba de ello, dado que constituye un fenómeno eminentemente político e implica una práctica política: “se trata de una cuestión política, de que la lengua responde a la sociedad en la que vive, al momento histórico que transitan sus hablantes” (María Teresa Andruetto, Discurso de clausura del Congreso Internacional de la Lengua Española, 30/3/2019, como se citó en Tossi, 2019, p. 12).

De la concepción del lenguaje como actividad y, en particular, de la dimensión comunicacional del lenguaje (Habermas, 1988, 1989) se desprende que este constituye el mecanismo por el que los miembros de una comunidad elaboran acuerdos sobre lo que es el mundo y sobre lo que son los contextos del actuar, conformando, así, las propiedades de las actividades colectivas. En efecto, mediante la interacción verbal se elaboran los mundos representados que constituyen entornos específicamente humanos. A partir de esos mundos se evalúa todo tipo de pensamiento y el actuar singular de cada miembro dentro de un grupo social. En síntesis, mediante las acciones verbales se organizan las prácticas culturales (acciones verbales y generales), las instituciones, la escuela, etc. El lenguaje es, pues, creación de contenido y la expresión del mismo.

En otras palabras y desde otro enfoque teórico, Joan Scott (1996) sostiene que el lenguaje construye formas conceptuales culturalmente establecidas que interfieren y determinan nuestros modos de percibir, de aprehender y de hacer inteligible nuestro entorno vital. El lenguaje contribuye a la elaboración de la imagen que tenemos del mundo e influye en la manera en que experimentamos el mundo y nuestro lugar en él. En suma, resulta paradójico que en el momento actual en el que los desarrollos humanos han permitido y permiten la intervención del hombre en la naturaleza mediante el trabajo y generar recursos tecnológicos inusitados, sigamos

naturalizando cuestiones culturales sobre las que apenas nos detenemos a pensar y, en consecuencia, sigamos aceptándolas como si fueran inamovibles.

## 2.2. La arquitectura textual

Producir textos implica la articulación de tres niveles superpuestos (Bronckart, 1997/2004), el de los mecanismos de textualización: series de encadenamientos lógicos y temporales con los que se dota de cohesión a los textos; el de la infraestructura: la estructuración del contenido temático que se logra combinando tipos discursivos y secuencias prototípicas de base textual, y el de los mecanismos de enunciación: los procedimientos y las marcas lingüísticas que revelan la distribución de las voces y modalizaciones.

Respecto de la infraestructura, los tipos discursivos son configuraciones de unidades lingüísticas (subconjuntos de tipos verbales, de pronombres, de organizadores textuales, de adverbios, de modalizaciones) y de modos de organización sintáctica relativamente estables. Bronckart los concibe como las “huellas cristalizadas de la acción del lenguaje”, como formatos en los que se organizan las entidades lingüísticas que traducen las formas posibles de interacción semiótica. Podríamos decir que son formatos accionales del lenguaje, herramientas socialmente construidas que utilizamos para pensar. Los tipos discursivos son cuatro:

- Discurso teórico (orden del exponer autónomo).
- Discurso interactivo (orden del exponer implicado).
- Narración (orden del contar autónomo).
- Relato interactivo (orden del contar implicado).

Los mecanismos de enunciación manifiestan el tipo de interacción que se establece entre el agente productor de un texto y sus destinatarios (Bronckart, 1997/2004). Dicho de otro modo, son instancias que asumen (o a las que se atribuye) la responsabilidad de lo dicho (voces) y las evaluaciones que emanan de las voces respecto de ciertos aspectos del contenido (de lo dicho). Quien habla y/o escribe gestiona y controla la distribución de las voces y las modalizaciones. Es la instancia general de enunciación la que asume directamente la responsabilidad de decir, a esa voz se la denomina neutra y es la voz de quien narra o expone. Es habitual que en los textos se pongan en escena otras voces que resultan infraordenadas respecto de quien narra o expone y que reagrupamos en tres categorías: *voces de personajes*, *voces de las instancias sociales* y *voz del autor o de la autora* del texto.

Las modalizaciones contribuyen a establecer la coherencia pragmática o interactiva, ya que orientan a la persona destinataria de un texto en la interpretación del contenido temático desarrollado. “Tienen como finalidad traducir los diversos

comentarios o evaluaciones formulados desde cualquier voz enunciativa, a propósito de ciertos elementos del contenido temático” (Bronckart, 1997/2004, p. 83). Se establecen tres tipos de modalizaciones:

- Lógicas: los datos se presentan como ciertos, posibles o probables.
- Deónticas: los hechos enunciados se presentan como socialmente permitidos, prohibidos, necesarios, deseables, etc.
- preciativas: los hechos enunciados se presentan como felices, desdichados o extraños.

### **3. METODOLOGÍA**

Mediante un enfoque cualitativo, realizamos el análisis de contenido para “descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica” (López Noguero, 2002, p. 173). Aspectos que, particularmente, abordamos a partir del estudio de los mecanismos de enunciación: las voces y las modalizaciones, y de la infraestructura del texto: los tipos discursivos según los desarrollos teóricos del ISD. Es decir, en función del contexto de producción: finalidad y ámbito de vigencia de las guías, las caracterizamos como género textual y analizamos, primero, cómo el contexto determina sus contenidos y el modo en que estos son desarrollados y, posteriormente, la organización textual y las formas lingüísticas que las conforman.

### **4. RESULTADOS**

Comienza la exposición de los resultados con la breve caracterización del género textual. Continúa con una breve descripción de cada guía respecto de la estructura y los contenidos, y finaliza con los datos obtenidos sobre el tratamiento comunicativo y lingüístico.

#### **4.1. Acerca de las guías**

Aunque la finalidad de dicho género textual es guiar y organizar la conducta colectiva de las y los ciudadanos mediante normas, las guías de coeducación no están organizadas en artículos, sino que son documentos que responden a un esquema propio de los textos académicos con fundamentación, objetivos, actividades y bibliografía. En ellas se fundamentan teóricamente y se presentan, perfectamente ordenadas, extensas series de ejercicios y/o actividades, casi siempre, organizadas en niveles de enseñanza o etapas evolutivas.

Podríamos decir que las guías de coeducación mutan las normas por argumentos sobre las buenas prácticas y por ejercicios prácticos. Pese a ello, mantienen la finalidad social que a este género textual atribuimos: guiar y organizar las acciones generales en pos de la convivencia igualitaria.

El contenido de las guías de coeducación es producto de las transformaciones que se están produciendo en la sociedad y de la necesidad de conocer y reflexionar sobre temas que permanecían desatendidos. En consecuencia, una vez más afirmamos que los documentos mencionados constituyen reservorios lingüísticos que tienen la finalidad de reglamentar determinadas situaciones y que, por ello, son una muestra de los temas que preocupan a la sociedad (Goicoechea y Goicoechea, 2019).

## 4.2. Descripción y contenidos de las guías

Las particularidades de las dos guías han sido sintetizadas en las categorías de análisis que, a continuación, se exponen:

**Tabla 1.** *Guías: características y contenidos*

<i>Guía de buenas prácticas coeducativas (FMP)</i>					
Quién la hace	Para quién	Estructura	Lenguaje inclusivo	Leguaje (enunciación)	Peculiaridades
Profesionales de la educación, en el marco de la Federación de Mujeres Progresista (FMP)	Profesorado	Apartados del documento:	-Barras: o/a	-Impersonal	Uso de las TIC para programas y contenidos
	En palabras textuales para: -Profesionales de la educación - Personal voluntario -Familia	1.Presentación 2.Introducción 3.Actividades 4.Agradecimientos Estructura de las ACTIVIDADES: Etapas educativas: -Infantil (EI) -Primaria -Secundaria	-Desdoble de nombre, artículo... -Nombres inclusivos - 'x'	-3ª persona del plural y singular -2ª persona del plural y singular	Originalidad: -El: crean cuentos -Otras etapas, usan canciones, vídeos, etc. más atractivos para la juventud
		Apartados generales: -Área -Descripción -Enfoque de género			Actividades muy detalladas y explicadas
		Apartados en las etapas educativas: -Personas destinatarias -Objetivos -Recursos -Tiempo -Desarrollo actividad			Falta bibliografía de la teoría y de los recursos  El solo ofrecen cuentos, poca diversidad de actividades  Falta evaluación

***Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género (AMASOL)***

Profesionales de la educación, en el marco de Asociación de Mujeres Solas (AMASOL)	Profesorado	Apartados del documento: 1.Prólogo 2.Introducción 3.Fundamentación 4.Actividades 5.Anexos (ejemplos de fichas) 6.Glosario	-Barras: o/a -Desdoble de nombre, artículo... -Alterna el orden de estos nombres: niño/niña y niña/niño -Nombres inclusivos -@	-Impersonal -3ª persona del plural y singular -2ª persona del plural y singular	Buena contextualización psicológica de la etapa educativa  Actividades poco detalladas, tan solo están indicadas  Falta bibliografía de la teoría, pero tiene una lista de los recursos que se pueden utilizar  Falta evaluación  Glosario
		Estructura de las ACTIVIDADES: Etapas educativas: -Infantil -Primaria -Secundaria			
		Apartados en las etapas educativas: -Objetivos -Actividad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales</li> <li>• Duración</li> <li>• Desarrollo</li> </ul>			

Los datos obtenidos se exponen en función de las semejanzas y las diferencias detectadas. Respecto de las semejanzas, ambas guías proponen:

- Tratamiento del género transversal a las etapas educativas y a las distintas materias escolares.
- Empleo de grafías no aceptadas por la Real Academia de la Lengua Española. Esto puede responder a la intención de llamar la atención sobre la necesidad de que todo sea nombrado, al mismo tiempo que cumple con la economía del lenguaje:
  - la 'x' (FMP, 2018, pp. 20-22, 26-27, 45-49).
  - la '@' (AMASOL, 2018, p. 24).
- La guía FMP concibe la coeducación como el camino hacia el logro de la igualdad, mientras que AMASOL entiende la coeducación como el modo de erradicar la violencia contra las mujeres.
- Ambas guías comienzan con una fundamentación: FMP se centra en los cuatro pilares pedagógicos que Jaques Delors (1996) definió para la UNESCO y AMASOL explica brevemente cómo han de comprenderse e integrarse las cuestiones de género en las instituciones escolares.

- Ambas guías incluyen actividades para las tres etapas educativas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Presentan una planificación estructurada semejante a las unidades didácticas escolares. Es decir, contienen apartados generales y específicos para cada una de las etapas, a saber:
  - En FMP se establecen los aspectos generales en un cuadro que indica el área, la descripción y el enfoque de género. Los apartados que se repiten y estructuran las actividades de cada etapa son: las personas destinatarias, los objetivos, los recursos, el tiempo y el desarrollo de la actividad.
  - AMASOL aporta para cada etapa la descripción del momento evolutivo y un mapa conceptual con propuestas y objetivos. Las actividades que se detallan respecto de objetivos, materiales, duración y desarrollo son complementadas con anexos que contienen numerosos ejemplos presentados en forma de fichas. Además, tiene un glosario que define términos imprescindibles para comprender la coeducación.
- Un déficit de ambas guías es que carecen de propuesta de evaluación acerca del logro de los objetivos.

Respecto de las diferencias, cabe destacar:

- FMP carece de bibliografía, mientras que AMASOL ofrece la dirección de YouTube en la que se encuentran los recursos para la práctica.
- Sobre el contenido de las actividades, FMP detalla minuciosamente las propuestas mientras que AMASOL solo menciona la actividad y muestra, a modo de ejemplo, fichas sin explicar cómo realizarla.
- Una característica relevante es que FMP menciona recursos que es posible encontrar en las TIC. Por ello y por la variedad de instrumentos relativos a las actividades destinadas a edades avanzadas produce el efecto de mayor originalidad. Sin embargo, para la etapa de Educación Infantil solo ofrece cuentos originales creados por educadores y educadoras.

En efecto, las guías analizadas tienen una estructura muy similar. Respecto del contenido, ambas están organizadas en etapas evolutivas y respecto del paratexto presentan los siguientes apartados:

- Índice
- Prólogo (únicamente en AMASOL)

- Presentación
- Una serie de apartados (con subtítulo) cuyos contenidos permiten categorizarlos como fundamentación teórica de la guía
- Actividades (también denominadas Ejemplos de buenas prácticas en FMP)
- Anexos (fichas en AMASOL)
- Agradecimientos (únicamente en FMP)
- Glosario (únicamente en AMASOL)

La *Guía Buenas Prácticas Coeducativas* (FMP) contiene un índice y una breve presentación que por estar firmada cumple la función de prólogo. Tiene una introducción y varios apartados con subtítulos (“La igualdad de género como camino para la ciudadanía plena”, “Recomendaciones prácticas Coeducativas”, etc.) que constituyen la fundamentación teórica. Siguen las actividades (“Ejemplos de buenas prácticas”). La mayor parte del texto está destinado a las buenas prácticas organizadas en niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) y desarrolladas según el siguiente esquema: Personas destinatarias, Objetivos, Recursos, Tiempo, Desarrollo de la actividad y Preguntas para la reflexión. Tiene la particularidad de que las actividades que contiene fueron elaboradas por los participantes en los cursos *on line* dictados por integrantes de la Asociación de Mujeres Progresistas, por lo que en cada caso se menciona el nombre de la persona que diseñó la actividad. Finaliza la guía con los agradecimientos.

En *Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género* (AMASOL), después del índice encontramos el prólogo (firmado). Tanto la introducción como la serie de apartados con subtítulos (“¿Qué podemos hacer desde los centros educativos?”, “Algunos consejos”, etc.) constituyen la fundamentación teórica (aunque no contiene citas bibliográficas). Continúa con las actividades organizadas en módulos (Infantil, Primaria y Secundaria). En los anexos se reproducen fichas con ejercitaciones. Finaliza con un glosario de términos propios del tema.

### **4.3. Tratamiento lingüístico e interpretación de los datos**

En primer lugar, se expone sobre las formas lingüísticas presentes en la Presentación y los Agradecimientos, en el Prólogo y la Introducción, dado que contienen datos que sitúan al lector o lectora en el contexto en el que y para el que fueron elaboradas las guías. En segundo lugar, referiremos lo observado en el apartado Actividades.

#### 4.3.1. Voces que conforman la Presentación

Consideramos que en la *Guía de buenas prácticas coeducativas* (FMP) la presentación con la que se inicia cumple la función de prólogo. Está firmada por una mujer, aunque está escrita en primera persona del plural: “llevamos”, “impulsamos”, “hemos de”, etc. Esto se corresponde con la voz de las autoras, evidencia que la guía es una obra colectiva y su grado de compromiso con los contenidos que desarrollan. También se explicitan las personas destinatarias (formulado, abiertamente, en género gramatical femenino) y los ámbitos a los que está dirigido el texto “todas las agentes sociales implicadas [...] en los espacios escolares [...] familiares, así como de ocio y recreación” (FMP, 2018, p. 4). El último apartado, Agradecimientos, presenta características similares: la voz de las autoras (“agradecemos”, “hemos compartido”, “seguimos”), repite a quién está dirigida la guía: “profesorado, familias, voluntariado...” y menciona la institución que apoyó su elaboración: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

La guía *Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género* (AMASOL) consta de un prólogo firmado por la directora del Instituto Aragonés de la Mujer, que da cuenta del contexto de producción de la guía. Respecto de los mecanismos de enunciación, tanto en el prólogo como en la introducción predomina la voz neutra, únicamente al final de ambos apartados se observan formas de primera persona de plural (“pretendíamos”, “necesitamos”). Las autoras en el prólogo se dirigen, en primer término, a la Comunidad (escrita con mayúscula) educativa “**es necesario** que toda la Comunidad educativa asuma estos principios...” (AMASOL, 2018, p. 5) y, de forma implícita y en segundo término, a los gobernantes y responsables de la gestión de distintas instituciones. Ello se infiere de la afirmación de que la coeducación “**no debe responder** a la libre voluntariedad del profesorado [...] sino que **debe ser** la piedra angular sobre la que pivote el sistema educativo” (AMASOL, 2018, p. 5). Nótese la presencia de modalizaciones deónticas (marcadas en negrita) con las que las autoras plantean como necesarios, deseables y convenientes por constituir una obligación social, los contenidos enunciados. Constituyen, pues, la manifestación de sus valores y opiniones.

En suma, tanto el prólogo como la presentación de la guía de AMASOL están escritos en voz neutra, aunque en algunos párrafos, mediante el empleo de la primera persona del plural, las autoras se identifican con los objetivos que proponen. De las citas que hemos expuesto se infiere el compromiso de las autoras y, además son una muestra de la evaluación del estado de situación respecto de la coeducación.

#### 4.3.2. Voces presentes en el apartado Actividades

En *Guía de buenas prácticas coeducativas* (FMP) las actividades o ejercitaciones son denominadas “Ejemplos de buenas prácticas”. En ese apartado predomina la voz neutra (los objetivos son formulados mediante infinitivos), pero las preguntas didácticas que conforman el apartado “Preguntas para la reflexión” son formuladas en segunda persona de singular y de plural y, en menor medida, en primera persona del plural:

¿Creéis que trabajan en equipo?

¿Crees que es importante que las niñas y los niños trabajen juntos?

Nosotxs tenemos a personas mayores en nuestras familias [...] ¿qué podemos aprender de ellas?

¿Cómo podemos cuidar el medio ambiente en nuestro día a día? (Educación Infantil, FMP, 2018, p. 16)

Además, el análisis revela un cambio de voces muy particular. Si bien el apartado comienza exponiendo en voz neutra acerca de la autoría de las ejercitaciones que lo conforman (que corresponde al equipo de coeducación de FMP y a quienes realizaron el curso que la federación organiza), en el momento en el que se menciona a quiénes está destinada la guía se emplea la segunda persona de singular:

... las actividades son susceptibles de ser implementadas por cualquier agente socio educativo, tanto desde la educación formal como no formal. Puedes tomar ideas de la estructura de la actividad para utilizarla como referencia a la hora de diseñar tu buena práctica coeducativa. (FMP, 2018, p. 14)

La cita documenta la combinación de voces. Se trata de un fragmento elaborado mediante la voz neutra (tercera persona de singular, voz pasiva) al que se incorpora la voz de personajes (las y los destinatarios de la guía) a través del empleo de la segunda persona de singular. Consideramos que, mediante la variedad de formas verbales, la interacción se torna más directa y próxima, otorgando dinamismo al texto.

Respecto de las Actividades en *Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género* (AMASOL) también se combina la voz neutra con la voz de las autoras. La primera se documenta en los momentos en los que se conceptualiza cada etapa evolutiva (“se empieza”, “están en el momento de juego”) y se formulan los objetivos en infinitivo (“Fomentar”, etc.), mientras que la primera persona del plural es empleada en las propuestas educativas: “pongamos atención”, “observemos”. En el desarrollo de las actividades, se amplía la variedad de formas

verbales y pronominales. Se documentan la primera y segunda persona de singular y de plural:

1. Lo que me gusta de mí es...

Desarrollo: Repartimos una ficha [...] El/la docente va diciendo cada uno de los ítems. ¿quién puede... (ej. Saltar)? [...] Después de cada acción preguntamos, ¿qué necesito para poder...? Contestan lo que necesitan para hacer la acción..." (Módulo Infantil, AMASOL, 2018, p. 17)

11. Cuento Arturo y Clementina (violencia de género)

Desarrollo: Proyectamos el cuento y después comentamos en grupo. [...] ¿cómo te sentirías tú si te dijeran...?, ¿qué creéis que le pasaba a Arturo?

Hablamos de una manera sencilla de que hay hombres que hacen eso [...] y que esto se llama violencia de género (Módulo Primaria, AMASOL, 2018, p. 32)

Una particularidad de la guía de AMASOL es que en el apartado Actividades se describen y se incluyen preguntas breves, es decir, consignas que orientan la práctica.

#### 4.3.3. Modalizaciones presentes en las guías

Son escasas las modalizaciones que contienen las guías. Se documentan pocas modalizaciones epistémicas, propias de los textos académicos, mientras que las modalizaciones deónticas son, apenas, más abundantes.

Respecto de las modalizaciones epistémicas, en ambas guías se observa la presencia de construcciones condicionales con las que las autoras evalúan la probabilidad de que la coeducación se logre: "Si aspiramos a una sociedad mejor, hemos de trabajar desde la educación con prácticas transformadoras..." (FMP, 2018, p. 4). De ese modo, el contenido desarrollado es presentado como probable.

Son más numerosas las modalizaciones deónticas, presentes, incluso, en los subtítulos: "¿Qué podemos hacer desde los centros educativos?" (AMASOL, 2018, p. 8), "...el trabajo para erradicarla [...] tiene que ser transversal", "Todos los espacios pueden ser empleados para trabajar la no discriminación" (AMASOL, 2018, p. 8), "...pretende ser una herramienta de apoyo..." (AMASOL, 2018, p. 10). Mediante este tipo de modalizaciones los contenidos desarrollados se presentan como socialmente deseables y convenientes.

#### 4.3.4. Tipos discursivos

En las guías se documenta la articulación de dos tipos discursivos, el discurso teórico y el discurso interactivo. El discurso teórico predomina en el apartado de la fundamentación, aunque, como hemos mostrado, se articula con segmentos de discurso interactivo que irrumpen en el texto y dinamizan la interacción. En el siguiente ejemplo, las autoras comienzan exponiendo su concepción de coeducación con distancia mediante la voz neutra y el tipo discurso teórico propio de los textos académicos, pero al final del mismo se observa la voz de las autoras (primera persona de plural) que se implican y toman partido:

¿Qué es la coeducación para la Federación de Mujeres Progresistas?

La coeducación es un paso más allá de la educación mixta. Promueve la igualdad fundamentándola en el respeto a la diversidad, la valoración y la visibilización de lo femenino y de lo masculino e impulsando la libertad de elección. Supone conocernos y conocer a los educandos. Desaprender y aprender para identificar nuestros propios sesgos, cuestionar y reflexionar alrededor de los modelos sociales que tenemos alrededor, y de los valores que transmitimos para que conduzca a la acción promotora de la igualdad. Todas las personas que participamos en la vida de los niños y las niñas tenemos la responsabilidad y el compromiso de educarlos en igualdad para lograr personas que participen de una ciudadanía plena en derechos y libertades. (FMP, 2018, p. 6)

Fundamentamos nuestra interpretación en el hecho de que el tipo discurso teórico se documenta en la presencia de formas verbales de presente y de tercera persona, mientras que el discurso interactivo se caracteriza por las formas verbales y pronominales de primera persona de plural (autor/a) y de segunda persona (interlocutor/a y destinatario/a). El párrafo final de la Introducción lo muestra:

Si crees en el poder de la educación, y de las personas que la llevan a cabo para contribuir a la igualdad, estás en el lugar correcto y esta guía será tu aliada a través de las siguientes páginas para explorar cómo realizar una buena práctica coeducativa. ¿Nos acompañas? (FMP, 2018, p. 5)

Consideramos que mediante el tipo discurso interactivo las autoras logran un objetivo doble: manifestar su compromiso y hacerse cargo del contenido desarrollado, e interpelar y dar participación a las personas a las que se dirigen. Por esta razón, destacamos el papel fundamental del tipo discurso interactivo en las guías.

#### 4.3.5. Lenguaje inclusivo

Dado que los textos estudiados, como ya se ha expresado, son fruto de un trabajo colectivo, no nos sorprende que presenten, respecto del lenguaje inclusivo, formas diferentes (ver tabla 1). Por ello inferimos que la autoría de los distintos apartados y/o de las actividades es responsabilidad de distintas agentes.

Como puede observarse en la tabla 1, solo la guía de FMP utiliza en varias ocasiones (aunque no siempre) la x como recurso tanto para, por un lado, llamar la atención sobre el género y lograr la visibilización de lo masculino y de lo femenino como para no cargar el texto de desdoblamientos. La guía de AMASOL no usa esta grafía y tan solo en una ocasión se documenta el empleo de la arroba. Dada la escasa utilización del recurso, pensamos que se trata de un uso casual, no planificado.

Ambas guías contienen dobles léxicos (niños y niñas) y barras (El/la docente) y, en varias ocasiones, se observan errores de concordancia: "... pueden ser también empleadas en el grupo de edad contiguo, si la persona docente considera que están preparados/as" (AMASOL, 2018, p. 10). Consideramos que debería decir: pueden ser también empleadas en el grupo de edad contiguo, si la persona docente considera que el grupo está preparado.

Ambas guías presentan escasa sistematicidad en el empleo de la x. Se documenta: "... algunos voluntarixs" (FMP, 2018, p. 17), en lugar de: algunxs voluntarixs. Además, se observan casos de omisión del género femenino junto a los dobles: "¿quién se ha ocupado del bebé y de los y las hijas?" (AMASOL, 2018, p. 29). Sería esperable y deseable que se mantuviera el mismo criterio en la totalidad de la guía.

Ambas guías hacen uso de sustantivos colectivos y generalizadores que no marcan el género y que permiten la economía del lenguaje: seres humanos, personas, alumnado, profesorado, personal docente, grupo de edad, grupo de iguales, ciudadanía, familiares, familias, población, voluntariado, etc.

Destacamos, por considerarlo muy significativo, el empleo explícito y, suponemos, intencional de la siguiente forma de femenino: "todas las agentes sociales implicadas" (FMP, 2018, p. 4), dado que se podría haber enunciado evitando referirse únicamente a un género.

En síntesis, los registros documentados respetan el principio de economía del lenguaje, evitan caer en el uso del masculino genérico, incluyendo identidades de género disidentes, e incluso emplean el femenino como forma genérica.

## 5. CONCLUSIÓN

Se han analizado dos guías elaboradas por mujeres organizadas y militantes (FMP y AMASOL) que cuentan con reconocimiento y apoyo oficial, y que están dirigidas,

en primer término, aunque no exclusivamente, a mujeres (“agentes sociales implicadas”).

Consideramos que la variedad de ámbitos a los que, como se ha demostrado, están destinadas: escolares, familiares, de ocio y recreación, y la disparidad de agentes afectados: profesorado, familiares y voluntariado es la causa de la riqueza y mezcla de formas lingüísticas que presentan. En otras palabras, la presencia del tipo discurso teórico está en relación con el ámbito académico propio del profesorado, de los profesionales de ocio y recreación, y del voluntariado, mientras que el tipo discurso interactivo corresponde al ámbito familiar (no académico) y al modo directo y dinámico de interactuar en él. Además, y en el mismo sentido, se observa que tanto la estructura de las guías analizadas como el registro académico e inclusivo del lenguaje que contienen son propias de los textos académicos. Por ello, afirmamos que parecen estar dirigidas, en primera instancia, a profesionales de la educación y, por su intermedio, a la familia y la ciudadanía en general.

Si bien en las guías analizadas predomina el tipo discurso teórico, este alterna con segmentos de discurso interactivo. Consideramos que las formas propias del discurso interactivo hacen posible la finalidad social de las guías: mover a la acción e implicar a las personas destinatarias. Consideramos que el discurso interactivo es una herramienta de lenguaje con un doble objetivo: crear proximidad y complicidad con las personas destinatarias y, al mismo tiempo, poner en evidencia el compromiso de las autoras con los contenidos desarrollados. Afirmación que se fundamenta en la presencia en ambas guías de las formas verbales y pronominales de primera persona de plural que consideramos una manifestación de proximidad y compromiso.

El empleo de la primera persona de plural es el mecanismo por el que en una lengua es posible hacer lugar a la voz de las autoras (Federación de Mujeres Progresistas y Colectivo de Mujeres Solas de Aragón) que comentan o evalúan ciertos aspectos de lo formulado: “El objetivo era transmitir los valores coeducativos. Pretendíamos cambiar la mirada de toda la Comunidad educativa...” (AMASOL, 2018, p. 5).

Lo expuesto confirma que en función de la finalidad que pretendamos con nuestros textos, decidiremos el sentido (qué decir) y la forma en que organizaremos los contenidos. Las personas hablantes contamos con herramientas socialmente construidas (que hemos ido aprendiendo en el uso, en la interacción) que nos permiten darle forma al contenido temático de nuestros textos.

Los documentos estudiados ejemplifican modos diversos de nombrar e incluir a las mujeres, y para ello se utilizan formas de lenguaje inclusivo vigentes en la actualidad y no siempre aceptadas por la RAE. De ese modo, mediante las acciones de lenguaje y sus productos, las guías, se inicia la educación en igualdad, dado que

la forma en que están escritas contribuye a la internalización de los contenidos propuestos.

Las guías de coeducación deberían ser parte de la formación del profesorado y constituirse en herramientas para comprender (actuando con el lenguaje) tanto a otras personas como a uno o una misma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Madres Solas (AMASOL) (2018). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género*. Instituto Aragonés de la Mujer.
- Bronckart, J. P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Federación de Mujeres Progresistas (FMP) (2018). *Guía de buenas prácticas coeducativas*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fumero, K., Moreno Llana, M. y Ruiz Repolludo, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Universitat de les Illes Balears.
- Galdo, J. M. (2019). La importancia de la coeducación para el logro de la igualdad. *Fórum Aragón*, 26, 16-19.
- Goicoechea, M. V. y Goicoechea, M. Á. (2019). Enseñar la lengua con perspectiva de género, ¿una necesidad actual? *Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística*, 1(23), 299-314. <http://doi.org/10.19134/eutomia-v1i23>
- Goicoechea, M. Á. y Goicoechea, M. V. (2020). Análisis de la corresponsabilidad en las guías de coeducación. En V. Sánchez, M. T. Bejarano y S. Corral (Coords.), *Género e igualdad como señas de identidad modernas* (pp. 159-171). Tirant humanidades.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la comunicación: Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.

- Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <http://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG.
- Tossi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje inclusivo y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 20, 1-20. <http://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>