

## ENTRE TRAYECTORIAS: PARA UMA HISTORIA RECIENTE DEL PROFESORADO EM LETRAS DESDE UM ABORDAJE DE GÉNERO

*ENTRE TRAJETÓRIAS: PRA UMA HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO DAS LETRAS PARA PROFESSORES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DE GÊNERO*

 <https://orcid.org/0000-0002-7260-7691> Valeria Sardi <sup>A</sup>

<sup>A</sup> Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Buenos Aires, Argentina

**Recebido em:** 5 jul. 2021 | **Aceito em:** 20 ag. 2021  
**Correspondência:** Valeria Sardi (vsardi@fahce.unlp.edu.ar)

### Resumo

En este trabajo analizaremos un corpus de autoentrevistas que forman parte del proyecto de investigación “La formación docente en Letras desde una perspectiva de género: ¿una deuda pendiente?” que desarrollamos en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Nos interesa indagar en cómo se configuran las trayectorias formativas en el profesorado en Letras universitario en relación con las dimensiones sexo-genéricas, generacionales y biográficas; qué continuidades y rupturas se configuran en términos colectivos para construir una historia reciente de nuestra carrera desde un abordaje de género.

**Palabras clave:** formación docente; Letras; género; trayectorias formativas.

### Resumo

Neste artigo analisaremos um corpus de auto-entrevistas que fazem parte do projeto de pesquisa "A formação de professores de Literatura na perspectiva de gênero: uma dívida pendente?" que desenvolvemos no Centro Interdisciplinar de Pesquisa de Gênero do Instituto de Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Nacional de La Plata. Nos interessa investigar como as trajetórias formativas se configuram no corpo docente universitário em relação às dimensões genérica sexual, geracional e biográfica; quais continuidades e rupturas se configuram em termos coletivos para construir uma história recente de nossa trajetória a partir de uma perspectiva de gênero.

**Palavras-chave:** formação de professores; Letras; Gênero sexual; trajetórias formativas.



## **Introducción: hacia una autoetnografía de la formación docente**

¿Cómo nos hacemos profesorxs<sup>i</sup> de Lengua y Literatura? ¿Cómo vamos construyendo nuestra identidad como docentes sexo-generizados a lo largo de la trayectoria formativa? ¿Cómo se desarrolla la formación docente universitaria desde una perspectiva de género? ¿Qué tensiones e integraciones se dan en relación con la mirada sexuada sobre los saberes y las prácticas? ¿Qué implicancias tiene la formación docente inicial configurada desde una perspectiva de género para la práctica profesional?

Estos interrogantes, de algún modo, nos invitan a revisar y repensar los modos en que, en los últimos años, se viene llevando a cabo la formación de docentes en Letras en la universidad, en un contexto donde es insoslayable indagar y profundizar en la sexuación (FRAISSE, 2013) de la trayectoria formativa como así también en la puesta en escena de una pedagogía sexuada y feminista (HOOKS, 1999; LOPES LOURO, 1999; MORGADE, 2011) que ponga en el centro la urgencia de profundizar los procesos formativos desde una perspectiva de género para promover una mayor igualdad sexo-genérica en lxs futurxs docentes y en los contextos de la práctica en escuelas secundarias. Asimismo, esta apuesta a indagar en las continuidades y rupturas en clave de géneros y sexualidades en la formación inicial de docentes se enlaza con la necesidad de revisar cómo la universidad ha sido permeada por las políticas sexuales y de género que se han desarrollado en Argentina en los último veinte años como así también en relación con la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) vigente en nuestro país desde el año 2006.

De allí que en el marco del proyecto de investigación “La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?” incluimos en el trabajo de campo -que contempló la realización de entrevistas a docentes y estudiantes, el análisis de planes de estudios y programas de las asignaturas y observaciones de clases- la realización de siete autoentrevistas al equipo de investigación con la intención de sumar un trabajo de autorreflexión y construcción de conocimiento desde nuestras propias experiencias formativas como docentes de Letras formadxs en la universidad pública. Para ello inscribimos el trabajo de campo en un marco metodológico conceptual desde una perspectiva etnográfica cualitativa, dando cuenta de las variables que juegan en la configuración de las trayectorias y, a su vez, proponiendo un análisis desde la autoetnografía (IRWIN, 2007) que apuesta a la construcción del objeto de análisis a partir de una relación dialéctica entre la propia experiencia y la experiencia de los sujetos que

investigamos; es decir, ya no desde una mirada desde afuera, sino involucrándonos en el trabajo analítico sobre las propias experiencias y trayectorias formativas. Asimismo, la autoetnografía se inscribe dentro de la etnografía íntima que aborda los procesos de investigación desde una perspectiva feminista en tanto se propone abandonar “la investigación objetiva, distante y emocionalmente desapegada” y promueve “encuentros de campo profundamente personales, cercanos y emotivos” (ibídem, p. 135). En este sentido, como señala Irwin, esta perspectiva “enfatisa todo aquello que había sido suprimido y devaluado en las divisiones patriarcales entre objetividad/subjetividad, distancia/intimidad, y racionalidad/emotividad.” (ibídem, p. 136-137).

Las autoentrevistas que realizamos se proponen indagar, por un lado, los vínculos que hemos tenido o no, a lo largo de la formación inicial y, luego, en el desarrollo profesional, con la perspectiva de género y/o el feminismo; por otro lado, nos interesa conocer cuál es la experiencia de los docentes que conformamos el equipo (universitarixs, docentes en escuelas secundarias y profesoras en formación) respecto de los saberes específicos en relación con un abordaje de género -teniendo en cuenta la implementación de la ESI en todo el sistema educativo argentino y, específicamente, en el caso de lxs docentes universitarixs, debido a que lxs futurxs graduadxs del profesorado en Letras se desempeñarán como docentes, predominantemente, en escuelas secundarias de la zona de influencia de la universidad (La Plata y Gran La Plata, Ensenada y Berisso, Provincia de Buenos Aires, Argentina). Por último, preguntamos si al momento de elaboración de los programas de las asignaturas y en el desarrollo de las clases contemplan o no los saberes de género y si consideran que es importante incorporarlos. En este sentido, nos interesaba indagar en cómo se han configurado nuestras trayectorias formativas y profesionales, no en un sentido acumulativo e individual -de corte meritocrático- sino, más bien, en una idea de trayectoria más ligada al recorrido que hacemos con otrxs a lo largo del tiempo y en un espacio que también compartimos con otrxs. Es decir, se trata de romper con cierta mirada ahistórica y meritocrática que busca el impacto, la medición de los logros, una concepción acumulativa y aplicacionista del recorrido formativo. En este sentido, recuperamos el concepto de “trayectoria formativa” como una “trayectoria dialógica” y como “interjuego del tiempo”, es decir, entre pasado, presente y futuro, con una mirada más compleja y rompiendo cierta idea lineal, como plantean Sandra Nicastro y Beatriz Greco en *Entre trayectorias* (2009). En otras palabras, la trayectoria la podemos pensar con estas autoras como un espacio entre sujetos en posiciones diferenciadas, entre trayectorias y, a su vez,

recuperar el rasgo formativo de las trayectorias, reflexionar sobre el propio recorrido, las propias experiencias de formación, el trabajo sobre sí.

Este recorte metodológico nos invita a preguntarnos: ¿cuál sería el sentido o los sentidos de volver sobre nuestra propia vida, sobre nuestras trayectorias formativas, sobre nuestras relaciones con los saberes? ¿Cuáles serían los sentidos de comprender e interpretar nuestras experiencias autobiográficas en clave de géneros en el espacio de la formación docente? De algún modo, la reflexión autobiográfica en relación con nuestro propio recorrido formativo nos prepara para tomar conciencia de cómo nos formamos como docentes y de cómo aprendemos a lo largo de la vida. En este sentido, la historia de unx es la historia de sus aprendizajes y de sus relaciones biográficas con los saberes y la enseñanza. En este sentido, escribir/narrar/dar cuenta de la propia vida permite autointerpretarnos a través de la identidad narrativa, de la narración escrita u oral que una persona hace de sí misma. Se trata de ordenar la experiencia, construir la realidad. Asimismo se trata de, desde el presente, reconstruir la propia vida en función de una trayectoria futura, en función de ese camino que estamos construyendo hacia adelante.

Estudiar las historias de vida es, también, otro modo de acercarnos a información relevante acerca de las relaciones entre sujetos y contextos, entre experiencias de vida y modos de enseñar, entre recorridos biográficos y tradiciones de enseñanza. Se trata de ligar el relato de lxs profesorxs con el contexto sociohistórico más amplio y, aún más, intentar establecer relaciones entre el relato de lxs profesores con otrxs profesorxs y con lxs estudiantes, dentro de una comunidad educativa. A partir del relato del sujeto contextualizado se puede realizar, también, una historia cultural y conocer cómo han ido cambiando las ideologías educativas, los saberes, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las trayectorias formativas a lo largo del tiempo. Y, a la vez, nos permite acercarnos a otra dimensión – en general oculta- para interpretar los modos de enseñar Lengua y Literatura en el complejo mapa escolar actual. Es decir, estudiar los cambios que se han producido a lo largo de la vida personal y profesional de lxs profesorxs nos ayuda, también, a analizar por qué se enseña Letras, en este caso, de determinada manera, cómo se construye el canon académico y el escolar, por qué se abordan lecturas mayoritariamente desde una perspectiva androcéntrica y heterocisnormativa, por qué se abordan determinadas teorías y otras son soslayadas. Esas decisiones llegan, luego, a los contextos escolares donde lxs docentes se desempeñan. Es decir, allí radica una explicación posible a por qué se toman determinadas decisiones didácticas en el aula que se vinculan con

la historia de vida del sujeto y con la comunidad escolar donde lxs docentes trabajan y está inmersxs.

En este sentido, los estudios sobre la relación entre saberes docentes y biografía nos permiten realizar una genealogía del hacer profesional y de la historia de la enseñanza. Es decir, como señala Delory-Momberger la dimensión biográfica “atraviesa y estructura la dinámica de formación y aprendizaje” (2009, p. 35), es decir, la propia historia incide en los modos en que nos formamos como profesorxs y aprendemos como así también los modos en que enseñamos.

A su vez, este interés en detenernos en el análisis de las autoentrevistas se inscribe, también en la perspectiva del pensamiento crítico de Didier Eribon (2019) que propone considerar “los marcos sociales de la memoria” -es decir el medio social, las condiciones de vida, el nivel de estudios, la familia, la sexualidad- para dar cuenta de cómo “los casos individuales, en efecto, nunca son individuales: están anclados en pertenencias de clase, de género, de raza, de etnicidad” (2019, p. 29). De allí que la enunciación del “yo” en las autoentrevistas realizadas no se presenta como una entidad fija y neutral sino, por el contrario, es abierta, multiforme y atravesada por múltiples voces que dan cuenta, también, de la trama con otras voces y experiencias socioculturales, políticas y sexo-generizadas.

### ***Trayectorias formativas en clave de géneros***

El espacio de la formación docente en Letras en la universidad es un territorio que da cuenta de tensiones y disputas en relación con los saberes disciplinares y el canon académico desde una perspectiva de género. Tal como se relevó en otra investigación (SARDI, 2018), lxs docentes del Profesorado en Letras universitario asocian el género con tres representaciones: la vinculación del género con las mujeres o lo relativo a ellas, estableciendo una construcción reduccionista y binaria de la categoría (por ejemplo, la presencia o ausencia de mujeres autoras o teóricas o las representaciones de los personajes femeninos en textos literarios); la concepción del género como un tema de moda, cercano al estudiantado y que facilita su abordaje en las aulas y, por último, en algunos casos aislados, el género se presenta como un discurso que se opone al binarismo en el conocimiento y en sus modos de producción. Más allá de la diversidad en las posiciones, el recorrido formativo en la universidad -en este primer acercamiento- da cuenta del predominio de un sistema de creencias que opera como mecanismo de ocultamiento del sexismo, como invisibilización de la producción literaria, crítica y epistemológica de las mujeres y los feminismos e instala una hegemonía que responde a un universal masculinista y la predominancia en el canon académico de escritores, teóricos y críticos literarios varones cis.

En ese escenario de disputas en torno al conocimiento en la formación inicial, tomamos aquí un corpus de autoentrevistas a docentes del equipo de investigación que aporta nuevos elementos para la construcción de esta historia reciente del profesorado en Letras con perspectiva de género. Para su análisis tomamos como referencia la identidad sexo-genérica y el grupo etario al que pertenecen lxs entrevistadxs como así también los años de antigüedad en la docencia. Asimismo, desde lo conceptual, partimos del concepto “itinerario en situación” (NICASTRO y GRECO, 2009, p. 23) que da cuenta de cómo vamos configurando nuestras identidades en la trayectoria formativa, a partir de un recorte en el espacio y el tiempo actuales, pero sin perder de vista la historización de nuestro recorrido. Y, en ese sentido se trata de entender cómo hemos llegado cada unx de nosotrxs al espacio y tiempo que habitamos. Entendemos con Nicastro y Greco las trayectorias como “un interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja” (p. 27) y, fundamentalmente, la consideración de tener en cuenta el valor de la historicidad de los procesos formativos. De ahí que estas autoentrevistas donde se narran experiencias de formación en determinado contexto histórico se construyen en este diálogo entre pasado, presente y futuro.

### ***Docentes en el profesorado universitario***

En este apartado analizaremos las trayectorias formativas de tres investigadorxs -dos son mujeres cis y uno es un varón cis, estudiaron entre los años 90 y 2000, y se encuentran en un rango etario entre los 40 y 50 años- que se desempeñan como docentes en la formación en Letras universitaria, en una universidad pública centenaria, ubicada en territorio bonaerense. Estxs docentes tienen una antigüedad docente en la universidad entre veinte y cinco años respectivamente e investigan en relación con la perspectiva de género desde hace más de diez años.

¿Cómo ha sido su trayectoria formativa en relación con la perspectiva de género y las epistemologías feministas? ¿Qué saberes y prácticas generizadas han transitado en su formación inicial? ¿Hubo articulaciones posibles entre la formación docente y sus experiencias socioculturales y/o vitales en clave de géneros?

En el caso de las dos profesoras mujeres cis, explicitan en sus autoentrevistas que a lo largo de la formación docente inicial no tuvieron contacto, en las materias troncales de la carrera, con las epistemologías feministas ni la perspectiva de género. La presencia de saberes generizados, por ejemplo, en relación con la literatura, solo aparece referido, en un trabajo de

memoria exhaustivo por parte de las docentes, en relación con alguna autora y asignatura en particular. Por ejemplo, Virginia Woolf en Literatura inglesa, Sor Juana Inés de la Cruz en Literatura Latinoamericana, Alejandra Pizarnik en Literatura Argentina y Julia Kristeva en Teoría literaria. Exponentes teórico-literarios incluidos como un contenido aislado en un programa de una asignatura y presentados a partir del “criterio de excepcionalidad” (FEMENÍAS, 2012, p. 32) -es decir, solo están aquellas que se destacaron excepcionalmente-. Asimismo, según recuerdan estas dos profesoras, la presentación de estas autoras, en las clases, se dio de manera subterránea y fragmentaria, borrando las condiciones de producción sexuadas en un contexto de desigualdad genérica en el campo de la producción estética. Esta selección de autoras y textos se presenta como una ruptura respecto del canon masculinista y androcéntrico que se privilegia en la carrera de Letras; es decir, funciona como una “interrupción” que da “visibilidad a otros nombres, cuerpos, límites y transgresiones al canon masculino y hetero-normado” (CASTILLO, 2020, p. 92). De allí que, como señala Vanesa<sup>ii</sup> una de las profesoras autoentrevistadas, “es importante que los alumnos reflexionen sobre el canon como construcción histórica y masculinista, que perciban que hay textos que proponen una mirada diferente o problematizadora sobre la construcción de la subjetividad o sobre el funcionamiento de la sociedad (indefectiblemente patriarcal)”. En el mismo sentido se posiciona Rosana, la otra docente que realizó la autoentrevista:

Considero que es relevante que analicemos cómo el campo de la literatura y de los estudios teóricos ha sido históricamente cooptado por el discurso androcéntrico. Cómo en la formación docente se excluyen a las escritoras mujeres del canon y se invisibilizan las obras y producciones hechas por mujeres. Asimismo, creo que es fundamental para empezar a cambiar los modos en que nos vinculamos con el conocimiento y para promover la igualdad sexo genérica.

Este posicionamiento coincide con lo que plantea Nelly Richard cuando afirma que “la herencia de textos recibida como legado histórico-cultural tiene una conformación dada por las escalas de selección e interpretación (...) que fija la autoridad (masculina) del saber histórico de la cultura oficial. Estas escalas van definiendo el Canon mayor que cada literatura reconoce como norma (...)” (1993:38, citado en CASTILLO, 2020, p. 91-92). A pesar de este estado de situación en la universidad, como comenta Martín -el profesor universitario que realizó la autoentrevista- existe “la creencia de que la dimensión de género es subalterna y que esa mirada es subsidiaria del canon legitimado por la academia”. Es decir, en esta representación se observa cómo opera el androcentrismo en la constitución del canon y cómo el currículum académico reproduce una matriz masculina y hegemónica, donde la episteme o la producción literaria

feminista y sexuada no está legitimada o aparece subalternizada o como saber sometido (FOUCAULT, 1996).

Por otra parte, si bien en las tres autoentrevistas se hace referencia a que casi no tuvieron contacto con la perspectiva de género a lo largo de sus trayectorias formativas y, fundamentalmente, recién se hizo presente más claramente en sus estudios de posgrado o en los primeros desempeños laborales; observamos la recurrencia en hacer referencia a algunxs profesorxs que fueron quienes hicieron visible esta mirada en alguna instancia de la formación docente inicial, en alguna asignatura en particular o en seminarios optativos, es decir, de manera encapsulada. Así, las experiencias de estxs tres docentes son diferentes. En el caso de Vanesa, comenta:

En mi formación de grado solo tuve contacto con la perspectiva de género durante las clases teóricas del Prof. Amícola en “Introducción a la Literatura2. Después, no tuve más relación con esa área hasta que me acerqué a este profesor, cuando estaba por empezar la Licenciatura y cursé con él un seminario de posgrado en el año 2004 (tres años después de haberme recibido de Profesora en Letras).

Rosana, la otra docente, también recuerda una experiencia formativa en concreto con una profesora:

En la formación en Letras no tuve ningún contacto con los estudios de género, en ninguna materia se hizo mención. En relación con el feminismo me interesó de forma personal y leí textos y me acerqué a esa perspectiva de manera autodidacta. Así fue cómo me acerqué a la obra de escritoras mujeres. Mi primer contacto con la perspectiva de género fue cuando cursé durante mi licenciatura un seminario de estudios de género con Nora Domínguez. Fue un hallazgo y un descubrimiento.

En estos testimonios, por un lado, observamos el rol que cumplieron dos docentes en particular para abrir la puerta de la formación en clave de géneros y sexualidades, como mediadores que incluyeron desarrollos epistemológicos feministas soslayados en la formación como así también, en su propuesta programática, llevaron a cabo la operación de “hacer queering el curriculum” (LOPES LOURO, 2012); es decir, propusieron una perspectiva que disputaba, claramente, la conformación androcéntrica y patriarcal del plan de estudios. Por otra parte, en el testimonio de Rosana, podemos notar cómo los saberes plurales (PALERMO, 2014) -en tanto saberes dispersos, fragmentarios, experiencias locales que hemos transitado como sujetos- operaron en la configuración de una mirada de género, al menos incipiente, desde su interés personal de leer autoras mujeres y asomarse al feminismo de manera autodidacta. Asimismo, y esto es central para pensar las trayectorias formativas como “intejuero temporal” (NICASTRO y GRECO, 2009) entre el pasado, el presente y el futuro, cómo esta lupa del

género (FRAISSE, 2016) -en el testimonio de Martín, el otro profesor que realizó la autoentrevista- llegó a su recorrido en sus primeros desempeños laborales en la universidad:

(...) trabajando en la cátedra de “Didáctica de la lengua y la literatura II”, cuando cuatro profesoras en formación hicieron las prácticas en mis cursos de secundaria y me dijeron que mis clases eran machistas. A partir de ahí descubrí una dimensión que no me imaginaba en relación con la enseñanza.

Aquí es interesante observar cómo el profesor comienza a problematizar y reflexionar sobre sus prácticas docentes en las aulas de secundaria, a partir de la mirada estudiantil que pone el foco en la lógica androcéntrica de sus clases, en cómo Martín “hace el género” (MOLINA, 2013), es decir, ejerce el poder que le da su pertenencia a una masculinidad hegemónica en relación con el grupo clase. El comentario de las profesoras en formación opera como disparador de la posibilidad de construir una conciencia de género en relación con las prácticas de enseñanza y la necesidad de hacerla presente y consciente en su práctica profesional. En este sentido, la trayectoria formativa de este profesor se nutre con los saberes feministas de sus estudiantes y es ahí donde se construye una trayectoria dialógica, entre docentes y estudiantes, entre el pasado y el presente.

Asimismo, como señalan lxs tres docentes, es ineludible incorporar el abordaje de género en sus desempeños como docentes en la universidad y que lxs estudiantes “reflexionen sobre la dimensión genérica del conocimiento y sobre cómo el género atraviesa todas nuestras prácticas y experiencias”, como plantea Rosana. Asimismo, Vanesa expresa: “soy consciente de que tengo alumnos que están ingresando en la carrera de Letras y que por ello la posibilidad de acercarlos a la mirada “generizada” puede ser sumamente enriquecedora para sus recorridos futuros” y Martín, señala que es “una acción obligatoria ya que es una dimensión política que fue históricamente invisibilizada en la enseñanza de todos los niveles educativos.” Es allí, en este espacio-tiempo compartido de la trayectoria formativa en el profesorado en Letras universitario en que se construyen modos de hacer, de ver y de decir que se van articulando, tramando -entre formadorxs y profesorxs en formación- y se “abre el espacio ‘entre’ sujetos en posiciones diferenciadas, ‘entre’ trayectorias” (NICASTRO y GRECO, 2009:37). Es decir, se van desplegando pensamientos, acciones, miradas, saberes y prácticas que suponen la construcción de experiencias formativas potentes en términos subjetivos y epistémicos.

En este sentido, como hemos visto hasta aquí, las trayectorias en la universidad de lxs docentes que consideramos en este apartado dan cuenta de cómo el espacio de la formación inicial puede constituirse en un espacio donde se transiten experiencias formativas sexogenerizadas que habiliten la construcción de una perspectiva que haga visible y evidente

aquello que no lo es o que se mueve en los márgenes y bordes de la formación -históricamente heterocisnormativa y androcéntrica- para promover la curiosidad, la incertidumbre, la incomodidad y la pregunta que perturba.

### ***Docentes en la escuela secundaria***

¿Qué experiencias han transitado en la formación docente en Letras lxs docentes más jóvenes del equipo de investigación? ¿Qué elementos nuevos hacen su aparición en estos recorridos formativos más recientes? Estos interrogantes guían el análisis de las dos autoentrevistas de profesorxs que forman parte del equipo de investigación y que se desempeñan como docentes en escuelas secundarias de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Se trata de Anabel y Federico, mujer y varón cis, formadxs en la universidad y en un instituto de formación docente respectivamente, de un rango etario entre 30 y 35 años, que cursaron sus estudios entre los años 2000 y 2015, y que tienen una antigüedad docente en el sistema de entre cinco y ocho años.

Si bien en los dos casos se repite la poca presencia en las trayectorias formativas de la perspectiva feminista y de géneros, sí recuerdan algunos ejemplos concretos -como en el caso de lxs docentes universitarixs- donde se incluía alguna escritora mujer o una poética que objetaba el binarismo de género. Anabel recuerda:

Durante mis estudios en la universidad tuve contacto en primer año, en las clases de “Introducción a la Literatura” que dictaba el profesor José Amícola. Recuerdo que revisamos la teoría *queer* en relación a la poética de Manuel Puig, centrándonos en las nociones de lo *kitsch* y lo *camp* en algunas de sus obras.

Y, más adelante agrega:

(...) También en “Literatura Latinoamericana I” con Susana Zanetti, al revisar la figura de Sor Juana Inés de la Cruz analizamos un poco la cuestión del rol de las mujeres en la sociedad barroca y cómo Sor Juana elaboró estrategias para circular por espacios habilitados solo a los varones. Todo esto siempre desde un marco teórico de crítica literaria, no revisamos teorías feministas o de género puntualmente.

En este caso, el ejercicio de memoria se centra en el recuerdo de las clases de un profesor en particular -que ya aparecía nombrado en otra autoentrevista analizada en el apartado anterior- y de un contenido de la asignatura específico (la problematización de la poética del escritor argentino Manuel Puig y su estética *queer*) y, por otro lado, la aparición de Sor Juana Inés de la Cruz como autora mujer en un contexto androcéntrico. Es decir, se repite la escena de la excepcionalidad, de dos cursos donde se rompe con la lógica masculinista hegemónica para proponer el rescate de un autor su poética de ruptura como la de una mujer pionera en el ámbito

literario. Del mismo modo, en el relato de Federico, se recupera la experiencia acotada de algunas “materias aisladas, autores aislados, de profesores que nos daban algunos textos de mujeres que trataban al interior del texto cuestiones de género, pero no lo hacía así el docente”; o bien, agrega el profesor, “incluso lo extraño es que algunos profesores con algún matiz bastante conservador nos presentaron algunas obras que tenían esta impronta.” Como plantea Lopes Louro (2019)

se promueve una inversión, trayendo al centro de la atención a lo marginalizado, pero el carácter excepcional de ese momento pedagógico refuerza, una vez más, su significado de diferente y de extraño. Al ocupar, excepcionalmente, el lugar central, la identidad “marcada” continúa representada como diferente. (p. 3)

De allí que, como recuerdan Anabel y Federico, esa presencia excepcional se transforma en una excentricidad, en un desvío respecto de la norma, en una expresión que se corre del lugar central y que refuerza la marca de la alteridad, de la ruptura pero no conmueve el canon, ni los modos de leer hegemónicos, ni la “normalidad” de la lógica heterocisnormativa. Una propuesta desestabilizadora de esta lógica sería poner en cuestión, como la propone Federico, la

(...) contradicción muy grande entre un pensamiento crítico que siempre se difunde y se aclama en los programas y los planes, y la ausencia casi total de perspectiva de género. Me parece que hacer un análisis crítico de la sociedad y de la desigualdad de la estructura económica sin tener en cuenta el sistema patriarcal que circula en el imaginario social, es no abordar de forma completa y coherente las problemáticas justamente que se están tratando de denunciar.

En otras palabras, la puesta en discusión del discurso de lo excéntrico para referirse a las producciones literarias *queer* o feministas o con conciencia de género en la formación docente implicaría la problematización y reflexión crítica de los discursos, creencias y representaciones que colocan en un lugar central a la identidad heterosexual, blanca y masculina.

Un hallazgo interesante que se hace presente en estas dos autoentrevistas, a diferencia de las que analizamos en el apartado anterior, es el lugar que tiene la relación con otros productos culturales y, por otra parte, el contexto sociopolítico en el que transitaron la formación docente Anabel y Federico, lxs dos profesorxs. Por ejemplo, Anabel comenta que “durante mucho tiempo mi vínculo con el género se dio especialmente a través del cine. También de la literatura, pero en menor medida” dando cuenta de cómo otros lenguajes estéticos vinculados con sus consumos culturales le aportaron esa perspectiva de género ausente en la formación. Esa relación entre experiencia formativa y vida cotidiana construye una trama epistémica donde “los límites de lo académico y lo no académico, de la escuela y el afuera, son

cada vez más porosos (...) y la universidad ha perdido la exclusividad como lugares del saber” (GARCÍA CEJAS, 2020, p. 22-23). Por otro lado, Federico, relata cómo se nutrió su trayectoria formativa en relación con el contexto sociohistórico:

(...) mientras hacía la carrera estaba atravesado por cuestiones culturales, económicas, la promulgación de la Ley de identidad de género, la Ley de Matrimonio igualitario y todas esas cuestiones que hacían que nosotros nos volcáramos -al menos yo y un grupo de amigos o compañeros que seguían más o menos el mismo camino- hacia esta perspectiva, más como un envión social que por la propia iniciativa de los profesores o de la institución en general.

Los cambios sociopolíticos en términos de políticas sexuales y de género que implicó la puesta en marcha de un proyecto político que trajo la ampliación de derechos para los colectivos LGBTTIQA+ durante el período 2003-2015 en Argentina -como menciona Federico- como así también, durante ese período, la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral generó, también, un cambio sociocultural y la visibilización de problemáticas históricamente soslayadas que puso en escena la necesidad de reflexionar y problematizar en torno a las múltiples identidades sexuales y su lugar de subalternidad respecto de la heterosexualidad. Ese proceso de transformación sociocultural y sexogenérica empujó a que muchxs estudiantes, como Federico y su grupo de amigos, se volcaran a ese camino de desnaturalización y puesta en discusión de ciertas representaciones y discursos anquilosados presentes en la formación docente. Este escenario atravesado por políticas sexuales con perspectiva de género introduce un elemento novedoso en la reconstrucción de las trayectorias formativas de lxs docentes que realizaron las autoentrevistas y da cuenta de cómo cuando se desarrolla un proyecto político, pedagógico y académico con perspectiva de género y de derechos, los cambios en la formación docente se hacen más urgentes y necesarios para acompañar desde los espacios formativos (y perturbarlos) la transformación sociocultural y política.

Otra dimensión relevante que está presente en estas dos autoentrevistas es cómo el abordaje de género y desde los feminismos se trama con los desempeños laborales en el contexto de escuelas secundarias. Y, es ahí, en ese continuum entre trayectoria formativa y trayectoria profesional donde se construye el “entre trayectorias” (NICASTRO y GRECO, 2009), el diálogo intergeneracional entre docentes y estudiantes. En los dos casos lxs profesorxs hacen hincapié en la importancia que reviste su mirada generizada para el trabajo en las aulas de secundaria. Federico, por ejemplo, se centra en cómo trabaja con el lenguaje literario y la construcción ficcional en relación con las sexualidades y, a partir de allí, la problematización de los tabúes o pudores que pueden surgir en la clase. Anabel, en cambio, asume una posición

clara en tanto considera que “una educación de género y feminista nos brinda herramientas para problematizar discursos naturalizados y prácticas naturalizadas que favorecen la reproducción de las relaciones de dominación”. Asimismo, explicita que “esos discursos y esas prácticas forman parte de nuestra cotidianeidad y, por otra parte, están fuertemente vinculados a lxs jóvenes y a sus experiencias”. De allí que plantea que es “una herramienta valiosa para trabajar en la escuela y, allí, establecer otro tipo de vínculo pedagógico con nuestrxs alumnx.” En este sentido, también advierte que en algunos cursos lxs estudiantes participan y en otros los mismos textos “generan rechazo o disgusto; muchas veces incomodidad, silencio, risas”. Es decir, la experiencia de abordar la literatura con perspectiva de género trae diversas reacciones en lxs estudiantes pero, sobre todo, es una oportunidad para problematizar la desigualdad de género y las relaciones de dominación como así también desnaturalizar representaciones y discursos sexistas y heterocisnormativos.

En relación con esta mirada generizada sobre la enseñanza en la escuela secundaria y la relevancia de esta perspectiva en la formación docente, se suma otra dimensión para el análisis en la autoentrevista de Anabel: la demanda por la ruptura de la dicotomía cartesiana mente y cuerpo; es decir, la necesidad de visibilizar cómo el trabajo docente está “vinculado con lo afectivo y corporal”, tanto en relación a “un intenso uso del cuerpo y de la voz, así como también el establecimiento de vínculos afectivos con nuestrxs compañerxs de trabajo y nuestrxs estudiantes.” Este emergente aporta una ampliación de la mirada sexogenerizada para pensar la formación docente y su relación con los futuros desempeños laborales en la escuela secundaria en tanto pone en el centro la necesidad de considerar los cuerpos significantes (CITRO, 2009) -trama de sentidos asociados a lo material, lo afectivo, lo emocional, lo sensoriomotriz- de lxs profesorxs como parte de la reflexión metateórica en la formación inicial.

Como hemos visto hasta aquí, en este recorrido por los testimonios de Anabel y Federico notamos la aparición de nuevos aspectos y dimensiones atravesadas por los géneros y las sexualidades como las epistemologías feministas en la formación docente que dan cuenta de cómo, a pesar de ciertas permanencias e inmovilidades en las trayectorias formativas, ha habido cambios y transformaciones que se anudan a un contexto sociopolítico más propicio para el debate en torno a una gramática sexual establecida.

### ***Profesoras en formación***

En este apartado, nos detenemos a analizar las autoentrevistas realizadas por dos estudiantes mujeres cis, en el rango etario de entre 20 y 30 años, que han cursado sus estudios

en el Profesorado en Letras en los últimos diez años, es decir, entre el 2010 y el 2020, y se encuentran finalizando la carrera. La reconstrucción de las trayectorias de estas dos profesoras en formación nos coloca en un escenario de cambio y transformación donde se observa, de manera predominante, el interés de lxs estudiantes por problematizar, reflexionar y abordar las epistemologías y pedagogías feministas y transfeministas como así también hacer visible las dimensiones de los géneros y las sexualidades. Asimismo, de manera cada vez más creciente en los últimos tres años, se explicita la demanda por más ESI a lo largo del recorrido formativo y, específicamente, en las asignaturas del trayecto pedagógico-didáctico en tanto lxs futurxs graduadxs se desempeñarán en contextos escolares donde es urgente la implementación plena de la ESI. Este contexto dialoga con transformaciones sociopolíticas, culturales y de género a partir del nacimiento del movimiento Ni una menos en 2015; la visibilización de la lucha feminista y transfeminista por el Aborto legal, seguro y gratuito (la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo fue promulgada en diciembre del 2020); el uso cada vez más masivo del lenguaje inclusivo como forma de dar cuenta de cómo el lenguaje castellano es sexista y no nombra a las identidades no binaries y la lucha por la puesta en marcha del cupo laboral trans, entre otras batallas de los colectivos feministas, transfeministas y LGBTTIQA+.

En este sentido, es interesante preguntarse: ¿Qué rupturas o continuidades se hacen presentes en sus trayectorias en la formación docente inicial respecto de sus profesorxs en la universidad? ¿Qué presencias u omisiones en términos de géneros y sexualidades se explicitan en sus recorridos? ¿Cómo se traman sus trayectorias con las de lxs otrxs docentes de la muestra considerada en esta reconstrucción de la historia reciente del profesorado?

Si bien el contexto sociohistórico en el que transcurrió su trayectoria formativa en el profesorado es otro, desde lo curricular no hay muchas diferencias con las experiencias del resto de lxs docentes del equipo de investigación. En relación con la pregunta si tuvieron alguna experiencia formativa en la carrera en relación con la problematización del género y las sexualidades, las respuestas son similares. Sin bien coinciden en que el acercamiento fue acotado o escaso, aparecen algunas experiencias de ruptura que dejaron huella en sus formaciones. Por un lado, Karina, una de las profesoras en formación, rememora:

Principalmente la cátedra de “Literatura Alemana”. Después en “Didáctica de la Lengua y la Literatura II” con el equipo de la cátedra. Y en el taller de profundización que brinda la materia. Ese fue uno de los acercamientos más profundos que tuve, después de haber cursado Alemana, que hacía varios años que la había cursado. También en “Historia Argentina II”, una materia optativa, en la que leíamos algunos textos de Dora Barrancos. Un poco también en “Literatura Norteamericana”, he analizado obras literarias problematizando esto, más que nada el feminismo cuando

se ve todo lo que es literatura chicana, se ve mucho el rol de la mujer, las luchas de las mujeres, pero muy poco.

En el mismo sentido, Mariela, la otra profesora en formación, relata:

En cuanto al género, en “Introducción a la literatura” tuve un programa “con perspectiva de género” que consistió en leer sólo autoras mujeres, dando por sentado que la perspectiva de género solo se circunscribe a eso.

En “Literatura alemana” se presentaron algunos textos literarios con “temas” de género pero en las clases teóricas no se analizaban desde dicha perspectiva, aunque sí estaba bastante bien valorado que realizáramos ese análisis como trabajo final. En las clases prácticas de “Literatura alemana”, sí era más frecuente que se realizaran análisis desde la perspectiva de género y la problematización en torno a la sexualidad.

Algo también vi en “Pedagogía de la diversidad” y en “Didáctica de la lengua y la literatura II”.

Y, más adelante, agrega:

Como estudiante de la carrera desde hace diez años, noto que la problematización acerca del uso del lenguaje empieza a esbozarse recientemente, y se da de manera bastante superficial, no hay una verdadera problematización, sino más bien reflexiones puntuales y personales. Durante los primeros años de la carrera no percibí ninguna problematización sobre el lenguaje desde un abordaje de género.

Estos testimonios refuerzan lo observado en las autoentrevistas analizadas anteriormente, en relación a cómo se hace presente la perspectiva de género en la malla curricular del Profesorado en Letras en la universidad: los saberes de género aparecen de manera aislada en seis asignaturas -Introducción a la Literatura, Literatura Alemana, Literatura Norteamericana, Didáctica de la lengua y la literatura II, y en dos materias optativas, Historia Argentina II y Pedagogías de la diversidad- de un total de 30 materias a lo largo de la carrera. Esta disparidad respecto a cómo se está imaginando el perfil de graduadxs de la carrera se nota también en los porcentajes que arroja un relevamiento realizado por la agrupación estudiantil La Jauretche, que coinciden con el trabajo realizado en el marco de la investigación de análisis de los programas de las asignaturas: un 80 % de la bibliografía corresponde a escritores y teóricos varones cis. De allí que podemos notar, por un lado, un sesgo androcéntrico en la elaboración de los programas que soslayan la producción teórica y literaria de mujeres e identidades LGBTTIQA+; por otro lado, la perspectiva de género y sexuada de los saberes disciplinares, teórico-literarios y lingüísticos en las materias del plan de estudio sigue siendo acotada y se presenta encapsulada en unas pocas asignaturas. En este sentido, es evidente, aún en un contexto sociopolítico de transformaciones en las políticas sexuales y de género, cómo el

currículo del Profesorado en Letras se presenta como masculino y hegemónico. Asimismo, en las respuestas de las dos profesoras en formación se observa cómo sigue estando presente la representación del género como aquello relativo a las mujeres y, a su vez, cómo aún abordando textos escritos por mujeres, hay una ausencia -o una escasísima presencia- de la problematización de las luchas históricas de las mujeres para acceder al saber, a la educación, a la posibilidad de tener un lugar en el campo intelectual y literario a lo largo del tiempo. Este escenario se da en un contexto de mayor visibilización de los desarrollos de los estudios feministas y queer al interior de las universidades, pero, “a la vez, soslaya y confirma la matriz androcéntrica sobre la cual se han pensado históricamente los programas de estudio con operaciones de poder que aún perviven en sus constituciones reproduciendo los mecanismos de legitimación del otro cupo, el masculino hegemónico” (ANDINO y BONATTO, 2020, p. 16-17).

Una dimensión que se hace presente en estas dos autoentrevistas, y que no apareció en las analizadas previamente, es la importancia de introducir la perspectiva de género en la formación docente en Letras, en relación con la literatura, en tanto obra de arte, hecho de lenguaje que presenta mundos posibles que permiten construir múltiples sentidos desde las experiencias socioculturales, vitales, sexogenerizadas y racializadas de lxs lectorxs. Mariela y Karina coinciden en este sentido:

Me parece importante introducir la perspectiva en la formación en Letras, ya que nos atraviesa a todxs como sujetxs, tanto dentro como fuera de las aulas. También creo que es interesante introducir la reflexión de esta perspectiva desde la lengua y la literatura ya que permite un alcance y un potencial que no tienen todas las materias curriculares de la enseñanza media. (Mariela)

Me parece que muchas veces es a partir de un texto literario que afloran un montón de inquietudes en nuestros estudiantes, y me parece que está bueno generar justamente esos momentos para que se genere. No buscarlo, hay veces que no buscamos y surge, hay veces que buscamos que eso aflore y también surge o no, pero me parece muy interesante introducirlo desde la literatura. A veces los alumnos tercerizan esta problemática mediante la escritura, mediante la lectura, cosas que por ahí no se animan a decir con la voz propia y que estos textos proponen como un desclausuramiento, me parece fundamental. (Karina)

La literatura, en tanto objeto estético y discurso de alto impacto, se construye a partir del trabajo con el lenguaje, con la metáfora, con la dimensión material de las palabras que rompe la univocidad del sentido para abrirse, por el contrario, a la polisemia. En este sentido, como señalan las profesoras en formación, el trabajo con la literatura puede ser una puerta para entrar en la problematización de los géneros y las sexualidades, que atraviesan a los sujetos y que construyen sentidos múltiples. Es decir, si se profundiza el abordaje de la literatura en la

formación docente desde una perspectiva de género articulada con una didáctica de la literatura generizada, es posible abrirse al juego de las materialidades lingüísticas, a la polisemia, a la exploración de poéticas y estéticas sexuadas y generizadas y, a su vez, propiciar la configuración de modos de leer donde los sujetos se apropian de los textos reworking sus propias biografías (Lahire, 2004), dando cuenta de los efectos que generan los textos en lxs lectorxs (Carou y Martín Pozzi, 2017) de modo tal que se vinculen con los textos para resignificarlos desde sus experiencias socioculturales, biográficas, subjetivas, identitarias.

### ***A modo de conclusión***

Como hemos visto hasta aquí, las trayectorias formativas en el Profesorado en Letras en la universidad muestran, a pesar de los contextos sociohistóricos y culturales distintos en los últimos veinticinco años, elementos comunes o inmutables que dan cuenta de una preeminencia androcéntrica, masculinista y patriarcal en la configuración curricular de la carrera. Es decir, a pesar de las transformaciones en políticas de género y sexuales a nivel social como así también la mayor visibilización de los estudios de género y queer en la academia, el sesgo de la formación en Letras sigue siendo hegemónico y heterocisnormativo. De allí el desafío y la urgencia de llevar adelante la acción programática del cambio de planes de estudio -como reclaman fuertemente lxs estudiantes en distintas universidades públicas nacionales que forman docentes- no solo para “hacer queering el currículum” (LOPES LOURO, 1999) sino también para poder romper con el fuerte enciclopedismo presente en la carrera de Letras que, todavía, soslaya los saberes plurales del estudiantado que surgen a partir de sus experiencias socioeducativas previas o en las militancias estudiantiles. Asimismo, estas trayectorias se configuran de manera dialógica (NICASTRO Y GRECO, 2009) y a lo largo del tiempo, dando cuenta de la dimensión dialéctica entre generaciones de profesorxs en Letras.

A su vez, en el recorrido realizado observamos cómo las nuevas generaciones hacen explícita la necesidad de problematizar, reflexionar y profundizar el abordaje de género y sexualidades como la implementación de la ESI en la formación docente en Letras, teniendo en cuenta que sus futuros desempeños laborales serán en escuelas secundarias donde los emergentes de género son una constante.

Con todo, el análisis de las siete autoentrevistas realizadas por docentes universitarios, profesorxs en escuelas secundarias y profesorxs en formación del equipo de investigación nos permite reconstruir una historia reciente del profesorado desde un abordaje de género que muestra tensiones, negociaciones e integraciones que disputan sentidos en torno a los géneros

y las sexualidades. De allí que para llevar adelante el proyecto político, pedagógico y académico de la ESI (Morgade, 2021) es hora de plantear el desafío de la transversalización de la perspectiva de género en la formación docente universitaria, conociendo las resistencias implicadas en el evidente encapsulamiento de los saberes generizados y el sesgo androcéntrico de la carrera.

## Referencias

- ABEL, S. et al. *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. Buenos Aires: GEU, 2020.
- ANDINO, F.; BONATTO, V. Disciplina y/o perspectiva de género en la formación docente en Letras. En ABEL, S. et al. *Silencios y excepciones*. Buenos Aires: GEU, 2020, p.11-20.
- CAROU, A.; MARTÍN POZZI, C. Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos. En SARDI, V. (coord.) *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*, La Plata: Edulp, p. 48-70.
- CASTILLO, A. *Adicta imagen*. Buenos Aires: La Cebra, 2020.
- CITRO, S. *Cuerpos significantes*. Buenos Aires: Biblos, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, CH. *Biografía y educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2009.
- ERIBON, D. *Principios de un pensamiento crítico*. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2019.
- FEMENÍAS, M. L. Introducción. En: SPADARO, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata; Edulp, 2012, p. 19-47.
- FOUCAULT, M. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira, 1996.
- FRAISSE, G. *Los excesos del género*. Madrid: Ediciones Cátedra – Universitat de Valencia, 2016.
- GARCÍA CEJAS, B. Saberes plurales y perspectiva de género: la educación difusa. En ABEL, S. et al. *Silencios y excepciones*. Buenos Aires; GEU, 2020, p. 21-37.
- HOOKS, B. Eros, erotismo y el proceso pedagógico. En LOPES LOURO, G. (comp.). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte; Ed. Autentica, 1999, s/d. Traducción: cátedra “Seminario Educación, género y sexualidades”, Graciela Morgade.
- IRWIN, K. En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo. Apuntes de investigación. *Oficios y prácticas*, n° 12, CECYP, UBA, julio 2007. Disponible en <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/279> Consultado en: 3 abr. 2021.

LAHIRE, B. *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004.

LOPES LOURO, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. Descentrada, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*, vol. 3, n° 1, marzo-agosto 2019. Disponible en <https://doi.org/10.24215/25457284e065> Consultado en: 2 abr. 2021.

LOPES LOURO, G. Extrañar el currículum. En: SPADARO, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata; Edulp, 2012, p. 109-120.

MOLINA, G. *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2013.

MORGADE, G. Prólogo. En SARDI, V.; TOSI, C. *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Buenos Aires: Paidós, 2021, p. 9-11.

MORGADE, G. (coord.) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

NICASTRO, S.; GRECO, B. *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens ediciones, 2009.

PALERMO, Z. (ed.) *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014.

SARDI, V. *Escrito en los cuerpos: Experiencias pedagógicas sexuadas*. Buenos Aires: GEU, 2019.

SARDI, V. Presencias y omisiones: sentidos en disputa en la formación docente universitaria en Letras en relación con un abordaje de género. Actas de las XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género “Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflicto”, UBA-UNQ, 2018. Disponible en <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/viewFile/3077/2189> Consultado en: 5 abr. 2021.

[SARDI, V. \(coord.\) \*Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria\*. Buenos Aires. GEU, 2017.](#)

### **Fuentes documentales:**

Siete autoentrevistas realizadas durante el año 2018 de tres docentes universitarixs, dos docentes de escuelas secundarias y dos profesoras en formación que integraron el equipo de investigación del proyecto “La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?” (2016-2019).

---

<sup>i</sup> Elegimos utilizar lenguaje inclusivo con el uso de la “x” para dar cuenta de los géneros, en tanto posicionamiento ético-político contra el binarismo de la lengua castellana (masculino-femenino) que excluye la diferencia sexo-genérica.

<sup>ii</sup> Los nombres han sido modificados por cuestiones éticas, para resguardar la identidad de lxs entrevistadxs.