

# *Presencias y omisiones: sentidos en disputa en la formación docente universitaria en Letras en relación con un abordaje de género*

SARDI, Valeria / CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP - sardivaleria@gmail.com

---

Eje: MT 69 Tipo de trabajo: ponencia

---

» *Palabras claves: formación docente – saberes disciplinares – saberes generizados – Letras*

## » **Resumen**

En este trabajo nos proponemos presentar los primeros hallazgos de una investigación en curso –“La formación docente en Letras desde una abordaje de género: ¿una deuda pendiente?- radicada en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata que estamos desarrollando con mi dirección un grupo interdisciplinario de investigadorxs. En este proyecto nos propusimos indagar en cómo se forma a lxs docentes en Letras –tanto en la formación universitaria como no universitaria en la ciudad de La Plata- en relación con un abordaje de género a partir de la existencia del marco regulatorio de la ESI en escuelas secundarias del sistema provincial donde lxs futurxs graduadxs se desempeñarán como docentes. De allí que, en este trabajo, me propongo presentar algunas aproximaciones en torno a las primeras indagaciones -a partir de entrevistas a docentes y estudiantes como así también registros de clases- en la formación docente en Letras en la universidad. Estos primeros hallazgos son una muestra preliminar de los modos en que la perspectiva de género se presenta en el profesorado en Letras universitario dando cuenta de sentidos en disputa en relación con los saberes académicos y los saberes de lxs estudiantes, la configuración de tradiciones selectivas (Williams, 1980) androcéntricas en la configuración del canon literario académico y, a su vez, omisiones en relación con perspectivas epistemológicas feministas como así también la ausencia de problematizaciones vinculadas con la dimensión sexo-generica en torno a los contextos de la práctica profesional futura y la implementación de la ESI.

## » **Un territorio en disputa**

El espacio del profesorado en Letras universitario se configura como un territorio donde se dan diversas batallas en torno al conocimiento disciplinar considerado legítimo para la formación de lxs futurxs graduadxs. Esto se ha visibilizado a lo largo de la historia del profesorado en las negociaciones curriculares que se presentaron al momento de proponer e implementar reformas del plan de estudios en las que se establece, en cada contexto histórico, qué espacios curriculares y qué contenidos son seleccionados para su inclusión<sup>1</sup>. A su vez, esas disputas se dan en los modos en que, más allá del currículum prescripto, los y las profesorxs universitarios llevan adelante el currículum interactivo, la puesta en práctica de esos saberes disciplinares presentes en los programas de las asignaturas. Es decir,

---

<sup>1</sup> En este sentido, es interesante dar cuenta de cómo, a partir del segundo cuatrimestre del año 2016, se implementó una materia transversal a todas las carreras de la facultad, que se ocupa de abordar los estudios de género y las teorías feministas.

el currículum del profesorado en Letras universitario, como en otras áreas disciplinares, muestra cómo la selección, distribución y transmisión de los saberes socialmente legitimados da cuenta de una episteme - en tanto aquel conocimiento visible y enunciable en determinado contexto sociohistórico (Deleuze, 2013)- y, en relación con ella, la configuración de ciertos modos de regulación social, genérica y de clase (Goodson, 2003). A su vez, el currículum en tanto construcción sociohistórica fruto de negociaciones sociales y epistemológicas entre grupos con intereses diversos perpetúa ciertas posiciones y perspectivas en desmedro de otras consideradas marginales o invisibilizadas históricamente.

Específicamente, en este trabajo, nos abocaremos al análisis de los modos en que se presenta la dimensión genérica del currículum del profesorado en Letras en tanto configuración de saberes, discursos y prácticas que muestran sentidos en disputa y que reproducen una estructura binaria del conocimiento (Lopes Louro, 2012) que establece qué saber es legítimo y cuál no. A su vez, en esa distribución binaria también se observa una división sexual de la producción de conocimiento donde los saberes androcéntricos son predominantes y poseen un estatus superior en el currículum dado por la “rigurosidad” y la “calidad” epistemológica, tal como lo plantean algunos de los docentes universitarios entrevistados.

En la configuración de sentidos en torno a los saberes disciplinares podemos observar ciertas “marcas de género” (Nicolazzo y Paulazzo, 2016), en tanto

(...) señales del lenguaje y de las acciones que tienen lugar en el espacio curricular, en su elaboración, su prescripción y su desarrollo, y que evidencian de manera más o menos sutil un abordaje androcéntrico. Se trata de huellas impresas y naturalizadas como resultado de un proceso histórico que colocó en un lugar de relevancia a todo aquello relacionado con la impronta masculina sobre la femenina (155).

De allí que, en este trabajo, nos interesa detenernos en algunos hallazgos preliminares en torno a este problema a partir del análisis de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes del profesorado en Letras de una universidad nacional, en el marco de la investigación que estamos desarrollando 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 (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP) en torno a la formación docente en Letras desde un abordaje de género, a partir del emergente en un proyecto de investigación previo (Sardi, 2017) acerca de la ausencia en la formación docente de la perspectiva de género -en relación con los saberes y las prácticas- en docentes en ejercicio en escuelas del sistema público provincial.

La entrevista que realizamos a los docentes se propone indagar, por un lado, los vínculos que han tenido o no, a lo largo de su 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 su mirada respecto de los saberes específicos disciplinares en relación con un abordaje de género -teniendo en cuenta la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en todo el sistema educativo argentino y, específicamente, debido a que los futuros graduados del profesorado en Letras se desempeñarán como docentes, predominantemente, en escuelas secundarias de la zona de influencia de la universidad. Y, por último, si al momento de elaboración de los programas de las asignaturas y en el desarrollo de las clases contemplan que sus estudiantes son futuros docentes, si tienen en cuenta o no los saberes de género y de qué manera abordan los incidentes de género que pueden presentarse en la contingencia de la clase.

En el caso de las entrevistas a estudiantes, nos interesa relevar qué contactos han tenido con la perspectiva de género a lo largo de la carrera, cómo han sido, qué perspectivas se han presentado en las clases o qué contenidos han sido incluidos o soslayados de los programas en relación con una epistemología feminista o con producción de conocimiento específico vinculado con los estudios de género. Asimismo, indagamos si en la formación docente inicial se ha referenciado a la ESI y a la futura inserción laboral en el contexto educativo.

### *Representaciones en torno al género*

En relación con la perspectiva de género, es interesante detenernos, para empezar, en las representaciones que lxs docentes del profesorado en Letras tienen en torno al género, cómo conceptualizan y problematizan esta perspectiva, cómo imaginan modos posibles de intervención en relación a los contenidos específicos o establecen relaciones con su especialidad disciplinar. Como analizamos en otra investigación respecto de lxs docentes de escuelas secundarias (Nobile, 2017), también en el profesorado universitario conviven distintas perspectivas tanto desde el punto de vista personal como institucional.

Una creencia presente en varias entrevistas a docentes de materias obligatorias del profesorado en Letras universitario vincula el género con las mujeres o lo relativo a ellas, estableciendo una construcción reduccionista y binaria de la categoría, como si el género se agotara en dar cuenta de las mujeres en oposición a los varones. Por ejemplo, un docente de una cátedra, cuando se le preguntó en relación a qué vinculaciones tenía personalmente con la perspectiva de género y a lo largo de su formación, planteó:

Siempre anduvo en mi cabeza el problema de qué era eso de la literatura femenina, ¿no? (...) desde el punto de vista sociológico, económico y social en general, existe porque se publican libros que forman un corpus llamado literatura femenina o de mujeres. Pero yo no creo que haya una escritura femenina.

(...) Cómo decir que la de Proust no es una literatura femenina. O la de Robert Musil, o la de Saer. ¿Cuáles son los rasgos que distinguen? Para mí la literatura de Marta Lynch o de Silvina Bullrich es tan masculina como la de Vargas Llosa, así que...

(...) Una cosa es literatura escrita por mujeres y otra cosa es literatura femenina. Bueno, y eso anda por mi cabeza a menudo, pero así... esa es mi aproximación a las cuestiones de género desde ese lado en literatura.

Aquí la aproximación a cuestiones relativas al género se vincula estrictamente con la teorización en relación a si existe o no una literatura femenina y qué rasgos tendría esa literatura respecto de la producción literaria hecha por varones. En este sentido, por un lado, plantea la existencia de esa literatura en relación con el mercado literario y, por otro lado, desestima la existencia de una literatura que tendría ciertos rasgos singulares y la denominación "escrita por mujeres". Los modos de nominar esta literatura tensiona con los desarrollos de los estudios feministas que han teorizado en torno a las formas particulares de autorepresentación en la literatura de autoras mujeres y el distanciamiento necesario respecto de la mirada del "establishment literario predominantemente masculino" (Molloy, 2006:77) como así también las conceptualizaciones teóricas en torno a la escritura sexualizada (Gubar, 1988), a la literatura femenina en tanto discurso que excede el sistema falocéntrico (Cixous, 2011) y como discurso inevitable, imposible de acallar (Cixous, 2015). Asimismo, en el posicionamiento del docente se observa que no considera que la literatura, en tanto discurso estético inscripto en un contexto sociohistórico determinado está "atravesado por múltiples factores (el campo literario es solo uno de ellos), entre los cuales los valores de la cultura patriarcal, de la que todos y todas formamos parte, es uno fundamental" (Abel y Bonatto, 2017: 95) que estructura o da origen, por ejemplo, a las escrituras femeninas o a aquellas que dan cuenta de identidades fuera de la heteronormatividad.

En relación con esta mirada sobre el género, otra profesora ante la pregunta de si la perspectiva de género tiene alguna presencia en la asignatura que dicta respondió

(...) trabajo poco, en realidad, pero algo, (...) se trabaja.

(...) Creo que ahí no ayuda mucho la asignatura específica, ¿verdad? Aunque hay una serie de trabajos hechos desde la perspectiva de género sobre la configuración de personajes femeninos, sobre algunas escritoras, figuras de escritoras que... por ser escritoras medievales, no se recuperan de una manera particular. En la cátedra nosotros trabajamos, pero... (...) de una manera más o menos tangencial, ¿verdad? A ver, recuperar por ejemplo la conformación de personajes femeninos, o el rol que cumplen los personajes femeninos en una obra no necesariamente es aplicar la perspectiva de género.

(...) Es solo hablar de mujeres. Se trabaja, pero se trabaja la verdad que poco.

(...) Pasa en relación, ya te digo, más en relación con una temática. Lo que a veces me parece que lo limita a la mera temática.

(...) O de personajes femeninos. (...) Bueno, cómo se construye un personaje femenino en la épica.(...) No hay.

En este testimonio observamos que hay, nuevamente, un abordaje restrictivo del género a partir de intentar recuperar la figura de las escritoras mujeres en relación con el corpus literario que se aborda en la materia o bien tratarlo tangencialmente a partir de plantear el género como recorte temático –la mujer en la literatura- o ver cómo se construyen los personajes femeninos. En este sentido, cuando la docente pone el ejemplo de la épica plantea que no hay personajes femeninos pero no atina a problematizar el porqué de esa invisibilización o, mejor dicho, la naturalización del orden simbólico androcéntrico (Bourdieu, 2001) en el universo cultural del medioevo.

Otra profesora a cargo de una materia obligatoria plantea:

(...) yo diría una perspectiva de género sería una perspectiva no autoritaria. ¿Cómo hacés eso? Y por ahí en Letras estaría bien preguntar, que yo le pregunto siempre a los investigadores, cuando me vienen con un proyecto de investigación, “¿cuántas mujeres pusiste en la bibliografía?”. Y no hay que ponerlas porque sean mujeres...

(...) Los grandes nombres de la literatura son varones. No los únicos, pero predominantemente. Pero los grandes nombres de la crítica literaria en Argentina son mujeres. Es así. Acá la pelea es entre Josefina Ludmer y Beatriz Sarlo en todo caso.

(...) Para mí incluir la perspectiva de género es deconstruir todo.

Aquí está presente la concepción del género como una perspectiva que sea planteada como no fálica, no autoritaria, que busca establecer puntos de vista plurales y, a su vez, deconstruir lo dado, desconfiar de lo presentado como neutral, dar cuenta del punto de vista del otro, romper con el binarismo. Sin embargo, en la propia enunciación la docente reproduce una matriz androcéntrica cuando establece una jerarquía entre escritores varones y escritoras mujeres –siguiendo el argumento excusa (Femenías, 2012) de la representatividad en el canon- e incluye la producción de la crítica literaria hecha por mujeres como criterio excluyente respecto del género.

En otro momento de la entrevista, la docente hace referencia a la problematización del lenguaje y la expresión “Viva la diferencia”:

(...) Cuando yo hablo de “Viva la diferencia” no lo hago para hablar de las mujeres, lo hago para hablar de los manuscritos. (...) uso muchos ejemplos en relación con las mujeres y las disidencias sexuales. ¿Por qué? Porque es de lo que se está hablando ahora y se ve...

(...) Es muy fácil de ver. O sea, lo uso porque es fácil de ver.

Aquí aparece otro argumento que se vincula con abordar el género en relación con el lenguaje y su problematización en relación con un tema que es visible socialmente y cercano a las experiencias del estudiantado. A su vez, explicita que la decisión que guía su propuesta en la clase de hablar de ciertas expresiones en relación con las mujeres y las disidencias sexuales, entendido como perspectiva de género, se vincula con la facilidad y claridad del ejemplo.

En la muestra preliminar y acotada de entrevistas que tomamos para el análisis en este trabajo podemos observar tres representaciones respecto del género. En primer lugar, y de manera predominante, una reducción del concepto de género a las mujeres –ya sea como recorte temático, producción literaria o como procedimiento de configuración de personajes literarios- en tanto régimen normativo que asigna lo femenino de manera natural a las mujeres como mecanismo productor del género (Butler, 2010). Por otro lado, el género se presenta –de manera podríamos decir aislada- en tanto discurso plural, otro, diverso que busca oponerse al binarismo en el conocimiento y en los modos de producción del conocimiento. En este sentido, se trataría de recuperar ciertos saberes feministas que buscan romper con una mirada unívoca del conocimiento, subvertir el conocimiento dominante y proponer saberes locales, diversos, alternativos (Dorlin, 2009). Por último, el género se vincula con una perspectiva actual, en auge, de “moda” que atraviesa la experiencia cotidiana de lxs estudiantes y que facilita la explicación de algunas conceptualizaciones teóricas. A su vez, en esta última mirada, se propone el género en tanto perspectiva

transversal que no debe ser abordada en tanto contenido sino como una posición que permea las prácticas de enseñanza.

En las representaciones en torno al género relevadas en las entrevistas realizadas se observaría una posición donde el género consolida el binarismo y la heterosexualidad obligatoria como así también hay poco margen para incluir la diversidad sexual, las masculinidades, las feminidades y las identidades diversas ni para comprender que “los términos para designar el género nunca se establecen de una vez por todas, sino que están siempre en el proceso de estar siendo rehechos” (Butler, 2010:25) y se dan en el marco de un contexto cultural determinado.

### *La disputa por los saberes*

Entendemos los saberes en términos foucaultianos, en tanto prácticas que dan cuenta de lo visible y enunciable en cierto contexto sociohistórico y, en este sentido, consideramos a los saberes como constructos socioculturales que dan cuenta de un inconsciente cultural anclado en el contexto y, aún más, con Charlot (2006), pensamos los saberes en tanto relaciones del sujeto consigo mismo, con otros y con el mundo. De allí que el espacio de la formación docente inicial en Letras se presenta como un territorio donde los saberes cobran diversas formas, circulan y se gestionan de múltiples modos y, en ese sentido, dan cuenta de la posición que los sujetos tienen sobre y en relación con el conocimiento. De allí que analizar cómo los saberes son pensados desde los espacios curriculares y desde los sujetos nos permite establecer cómo se construye a lo largo del profesorado la trama epistemológica, ya sea en tanto epistemología feminista generizada o, bien, en tanto epistemología des- sexualizada (Lopes Louro, 1990), donde se observan diversas operaciones: se borra o se visibiliza la dimensión sexo-genérica o bien se la subsume al binarismo heterosexual obligatorio.

Los discursos en torno a los saberes específicos de cada asignatura que explicitan lxs docentes en relación con sus áreas disciplinares y la relación con la perspectiva de género en las entrevistas que venimos realizando en el proyecto de investigación dan cuenta de ciertas disputas epistemológicas que entran en tensión con los saberes de lxs estudiantes y los saberes de género o generizados.

Un profesor titular de una materia obligatoria, cuando se le preguntó en relación con el armado del programa de la asignatura, cómo seleccionaba lxs autorxs y textos que iban a ser leídos por lxs estudiantes en su cátedra y si tenía en cuenta la perspectiva de género, explica:

(...) otra cosa que interviene ahí es que en los programas yo no tengo ninguna, cómo diría, ninguna norma a seguir en cupos, ¿no? Bueno, si tenemos que poner mujeres en los programas, yo trato de poner, así como no pongo a Sábato, no pongo a Marta Lynch, no pongo a Silvina Bullrich, no... ni la voy a poner nunca. (...) Porque no me interesa. Pero he tratado, he puesto en los programas a Norah Lange, por ejemplo, que no estuvo nunca hasta que yo la puse, me parece. *Cuadernos de infancia*, que es bellísima, toda su escritura es bellísima. A Silvina Ocampo, por supuesto, hasta hoy está en programas. (...) digamos, he razonado según criterios de lo que yo considero calidad. Autores que realmente a mí me parece que no pueden faltar, y bueno, y los programas se integran con Cortázar, con Borges, con Arlt, ahora con los más nuevos: Saer... Creo que alguna vez estuvieron en programa Alejandra Pizarnik (...).

Como se observa aquí, la selección de los textos literarios y sus autorxs para la organización del programa de la asignatura configura una tradición selectiva (Williams, 1980) en tanto versión selectiva de un corpus de textos canónicos que configura una determinada “definición e identificación cultural y social” (ibídem: 137) de la literatura, en este caso, argentina, en la formación docente inicial. Asimismo, el criterio que –según explica el docente– guía la configuración de esta tradición de la literatura argentina está dado por la “calidad” literaria, por “autores que realmente a mí me parece que no pueden faltar” y en ese grupo están predominantemente escritores varones y canónicos como Borges, Cortázar, Arlt, Lugones, Saer configurando, de esa manera, una historia de la literatura argentina masculinista y un canon patriarcal. Asimismo y como refuerzo de su posición, y, desde esa misma concepción, ante la intervención de la entrevistadora acerca de la posición machista de autores como Cortázar y Arlt, el profesor argumenta apelando al “modelo de la evaluación histórica –en esa época eso era así” (Femenías, 2012: 32) y, para clarificar su posición agrega, “esto de la concepción machista no me satisface mucho”, sino que tendría que ver con la “visión idealizada” o con una “concepción heredada”. Es decir, para justificar su posición niega la

existencia de una perspectiva androcéntrica y sexista y, podríamos decir, la subsume, nuevamente invisibilizándola, en una mirada idealizada de la mujer desde la perspectiva masculina de los autores nombrados. Y, en este caso, reproduce cierta matriz de percepción masculina presente en autores como Cortázar y Arlt, por ejemplo, donde las mujeres son configuradas en tanto fetiches y como “vehículo del deseo masculino” (Molloy, 2006:78).

Por otro lado, en relación con la exclusión incluyente de escritoras mujeres del canon literario, el profesor establece que aquellas que aparecen, pueden ingresar en el programa según el gusto personal y criterio literario del profesor, o siguiendo el criterio de “excepcionalidad” (Femenías, 2012: 32) según el cual solo están aquellas que se destacaron excepcionalmente. Este mismo criterio opera en otra materia donde la profesora titular explica que si bien presta atención “al cupo de género” en relación con los proyectos de investigación que dirige, “no enseño mujeres, porque no tengo casos interesantes” y, agrega que a veces incluye de manera excepcional a alguna teórica insoslayable.

En cambio, una profesora del campo de la literatura latinoamericana explica que para el armado de los programas incluyen “los conceptos filosóficos de alteridad y otredad, y desde allí también la inclusión obviamente de los sujetos femeninos” y que, si bien no trabajan en la materia con saberes específicos del campo de los estudios de género, lo abordan de manera transversal y, específicamente, a partir de algunos textos o autoras en particular como es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz o textos de la literatura esclavista que analizan desde una perspectiva de género, o bien, cuando abordan el concepto de “alteridad está incluida la perspectiva de género.” Asimismo, incluyen como bibliografía textos filosóficos de teoría del género como “los de María Luisa Femenías o María Isabel Santa Cruz.” Y también, tal como explica esta profesora, hay una intencionalidad de problematizar con lxs estudiantes la cuestión de los prejuicios étnicos y de género en los textos del corpus literario que trabajan y, a partir de allí, “vincular esos procesos del pasado con qué sucede hoy en nuestro presente” como, por ejemplo, cuando trabajan con Sor Juana y la dificultad para ingresar en la universidad o en la actualidad la situación de desigualdad educativa de las mujeres con respecto a los varones.

De allí que, en relación con la elaboración de los programas de las asignaturas, las posiciones de lxs docentes del profesorado en Letras son diversas pero predomina, fundamentalmente, un sistema de creencias que opera como mecanismo de ocultamiento del sexismo, como invisibilización de la producción literaria, crítica y epistemológica de mujeres e instala, de esta manera, un universal masculino y la preponderancia de los varones como escritores y críticos literarios. De manera tal que, la tradición selectiva que se conforma recorriendo los programas de distintas materias del profesorado como en los testimonios de docentes da cuenta de la configuración de un sentido hegemónico de la tradición literaria que establecería un orden masculino dominante. En este sentido, la conformación de un canon literario y teórico-crítico masculinista y su puesta en práctica en la formación docente refuerza los significados, valores, prácticas y racionalidades de la cultura androcéntrica.

Ahora bien, si indagamos en las experiencias formativas de lxs profesorxs en formación un primer panorama por la carrera da cuenta, según señala el estudiantado, que los contenidos de género están presentes en algunas materias a cargo de algunos docentes en particular o bien como contenido aislado en una unidad del programa de unas pocas asignaturas del profesorado.

Por otro lado, a partir de lo relevado en las entrevistas a estudiantes, podemos rastrear algunos incidentes críticos (Perrenoud, 1995) de género a lo largo del profesorado que dan cuenta de ciertas tensiones entre sus intereses y saberes de género y las propuestas curriculares de las materias o las propuestas de enseñanza del cuerpo docente.

Un primer ejemplo de ello lo podemos observar en la posición de un profesor de literatura respecto de la elección de un tema que genera interés en lxs estudiantes: “Pero por ejemplo, el tema de la mujer (...) ya se los prohibí (...) Porque venían 90% de los estudiantes a hablarme (...) y repetían los exámenes hasta el agotamiento.” En este caso, el interés de lxs estudiantes choca con el cansancio del docente respecto de un tema que, efectivamente, interpela a lxs profesorxs en formación. En este mismo sentido, un estudiante comenta en una entrevista que en una de las materias introductorias a la carrera ante su interés por discutir

(...) el famoso tema sobre la palabra ‘presidente’ tanto para un varón como para una mujer. De qué manera la lengua recoge las nuevas formas de nombrar y una discusión que se generó en uno de los prácticos después de exponer mi opinión tuve la respuesta del docente ‘este es un tema que no debería discutirse acá sino que sigamos con el programa’.

Aquí, también, la intervención del estudiante tensiona con cómo el docente planificó su clase y se produce un incidente en relación a los intereses de este alumno y la problematización de la dimensión genérica del lenguaje que da cuenta de cómo el género lingüístico establece la inteligibilidad de la identidad de género, problemática que no es considerada legítima por el docente para ser tratada en clase. Es decir, la preocupación del estudiante acerca del uso de la palabra “presidente” y su relación con una posible operación de sexismo lingüístico es desestimada por el profesor y soslayada. De manera tal, que aquí se produce una disputa en relación con la relevancia que se le asigna al tema en el desarrollo de la clase y con la legitimidad de los saberes del estudiante que son considerados saberes otros. De allí que, en esta escena de aula se observa la dificultad del docente para hacer dialogar los contenidos de la clase con los saberes del estudiante y, en este sentido, se prioriza la especificidad disciplinar establecida en el programa de la materia por sobre la construcción de un conocimiento compartido y construido por todo el grupo. Es decir, en el caso del docente hay una dificultad para “encontrar las vías para des-prenderse de objetos de estudio y métodos disciplinares a los efectos de reflexionar sobre problemáticas que afectan ‘a la vida en el lugar’” (Palermo, 2014: 64).

O bien, el mismo estudiante refiere que en una de las materias del trayecto pedagógico también vivió una experiencia conflictiva con un docente, a partir de sus observaciones en una escuela secundaria:

(...) se estaba trabajando el texto *El túnel* de Ernesto Sábato y en el curso que yo observé, en el secundario, empezó a generarse una situación bastante tensa en la que los chicos hablaban y se ponían en lugar de los personajes de la novela, entonces reflexionaban en torno a la cuestión del género en un momento donde están en boga la cuestión de los femicidios, las actitudes de Juan Pablo Castel que es el protagonista y de alguna manera lo hacía desde la empatía de la identificación con el personaje. Y cuando yo relevé eso en la observación de la clase, una de las profesoras de la cátedra me dijo que de alguna manera lo que hacía la docente con todo el curso era un “sacrilegio”, que solo había que leer literatura sin esa forma de encarar, o sea sin una identificación personal sino más ascético aislando la literatura de la emoción y vinculándola a un trabajo racional.

En el relato del profesor en formación podemos observar una doble dimensión. Por un lado, cómo en el recorrido de la formación docente inicial se configuran subjetividades docentes y se construyen miradas y representaciones en torno a los saberes, los sujetos y los contextos. Por otro lado, cómo en el espacio de la formación docente, a partir de las observaciones que realizan los estudiantes en instituciones escolares, ingresan las prácticas en escuelas que dan cuenta de modos diversos de circulación y producción de los saberes disciplinares, en este caso, de la Lengua y la Literatura y, desde allí, se piensan o imaginan modos de intervención didáctica de los/as futuros/as docentes atendiendo a las características de los contextos. En esa doble dimensión, como aparece en el testimonio del profesor en formación, se visibilizan formas y modos de hacer que posibilitan o no la retroalimentación entre la universidad y los contextos de la práctica.

Si volvemos a la escena presentada por el estudiante en la entrevista, se explicita una distancia acerca de los modos de leer literatura que pone en escena perspectivas epistemológicas en clara contraposición. La práctica de lectura en la escuela muestra cómo los y las lectores/as se involucran, significan a partir de su propia identidad, corporalidad y afectividad, y establecen relaciones con sus propias vivencias vitales y socioculturales dando cuenta de una perspectiva de la lectura en tanto experiencia identitaria que transforma a los sujetos (Lahire, 2004; Petit, 1999) y que, a su vez, recupera fuertemente el lugar de enunciación de los y las jóvenes en relación con la lectura. Ese modo de leer es visto por la profesora de la materia pedagógica en la universidad como un “sacrilegio” dando cuenta de su distanciamiento epistémico respecto de esa práctica escolar y, a su vez, estableciendo una definición de la lectura en tanto acto mental, cognitivo, pasivo donde se considera a los textos cerrados sobre sí mismos sin que los lectorados establezcan algún tipo de vinculación personal o afectiva –que reproduce una representación instituida en la formación docente universitaria en Letras. Es decir, en este posicionamiento teórico no hay lugar para la construcción subjetiva de los/las lectores/as ni para los conocimientos locales, ni con la dimensión afectiva, ni la recuperación de las experiencias socioculturales, ni las relaciones con la memoria colectiva o el presente que habitan los sujetos. De allí que, en este relato, no solo se oponen dos territorios claramente delimitados –la formación docente universitaria y la escuela- sino también dos posicionamientos teóricos en torno a la lectura y dos posturas opuestas en relación con los modos de leer que no dan lugar a diálogos, intercambios, cruces entre subjetividades, textos y saberes. Asimismo, se oponen perspectivas teóricas claramente diferenciadas; por un lado, la crítica de la diferencia y la teoría sociocultural de la lectura y, por otro lado, el formalismo y la perspectiva cognitivista de la lectura. En esta dicotomía teórica

respecto de la lectura se observa, también, un distanciamiento desde la formación docente de desarrollos teóricos que dan cuenta de cómo la dimensión sexo-genérica interviene en las prácticas de lectura; es decir, desde la perspectiva academicista de la lectura se pretende instituir un modo de leer universal y profesional donde se le da preeminencia a lo cognitivo, lo analítico y lo teórico-literario y, a partir de allí, desestimar modos de leer diversos, múltiples, contruidos socialmente que involucren la afectividad, los cuerpos, las pasiones, las identidades y las sexualidades de los lectorados. O, como señala Karin Littau, “el lector académico es un profesional, cuyos hábitos de lectura deben ser distantes e inmovilizados, hábitos históricamente asociados con el lector varón” (Littau, 2008:218). Este posicionamiento sobre la lectura se vincula, también, con –como señalábamos más arriba- qué textos se consideran legítimos para ser leídos en la universidad, es decir, cuáles son los textos legitimados por la academia que conforman el canon de lecturas académico en la formación docente inicial.

Este estado de situación en relación con los saberes hace imperiosa la necesidad no solo de revisar cuáles son los conocimientos específicos que lxs profesorxs en formación adquieren a lo largo del profesorado sino también cuáles son los modos en que se configuran los saberes disciplinares en relación con los sujetos, los contextos y las experiencias locales en relación con la búsqueda de una formación más igualitaria. Es decir, se trata no solo de establecer el estatuto epistémico de los saberes sino, fundamentalmente, preguntarse acerca de cuáles son sus condiciones de posibilidad y cómo lxs profesorxs en formación -sujetos generizados y sexuados- intervienen en la producción, circulación y apropiación de los saberes como futurxs docentes.

## › ***Algunas conclusiones***

Como observamos hasta aquí, en el recorrido analítico de las entrevistas a docentes y estudiantes del profesorado en Letras universitario que tomamos como muestra en este trabajo, la indagación de a las creencias, representaciones y sentidos en relación con una perspectiva de género en la formación docente inicial en torno a los saberes, las prácticas, los corpus de lectura y las tradiciones de enseñanza nos muestra un panorama donde, si bien desde algunos discursos se propone el respeto a las identidades sexuales y el interés en cierto igualitarismo, predomina, todavía –y en un contexto de “guerra contra las mujeres” (Segato, 2016) evidente en las distintas muestras de violencia machista e invisibilización femenina- un sesgo naturalizado donde el “problema de las mujeres” o las epistemologías feministas están encerradas en un gueto, en una zona delimitada por el prestigio y el poder masculino quien establece, en tanto discurso de la ley, qué lugar puede tener en el currículum o qué presencia en la puesta en juego de la práctica docente.

Como formadora de formadores/as y como investigadora, a partir de este panorama, apuesto a rehacer y reconstruir el recorrido de la formación docente inicial atendiendo a un trabajo colaborativo, de comunidad que se construya en el diálogo entre profesorxs en formación y docentes universitarios, donde los saberes otros, plurales, locales y generizados ocupen un lugar preponderante y abandonen sus territorios encapsulados. Y, en este sentido, reorientar la formación docente en Letras hacia una política sexual de los saberes y las prácticas, donde la diferencia y la sexualización epistemológica formen parte del recorrido y las experiencias de los y las profesores y profesoras en formación.

## Bibliografía

- Abel, S. y Bonatto, A. V. (2017). "El *Martín Fierro* de José Hernández y *La metamorfosis* de Franz Kafka, desde una perspectiva de género. Dos registros de clase". En Sardi, V. (coordinadora), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, GEU.
- Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cixous, H. (2015). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*. Barcelona, Anthropos.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires, Cactus.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Femenías, M. L. (2012). "Introducción: cuestiones preliminares". En Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata- Argentina, Edulp.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gubar, S. (1988) "La página en blanco y las formas de creatividad femenina" en *Feminaria*, Año I, N° 1, Buenos Aires, pp. 7-16.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura*. Buenos Aires, Manantial.
- Lopes Louro, G. (2012). "Extrañar el currículum". En Spadaro, M. (compiladora). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata-Argentina, Edulp.
- Lopes Louro, G. (1990). "Pedagogías de la sexualidad" en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* compilado por Guacira Lopes Louro, Belo Horizonte: Ed. Auténtica.
- Molloy, S. (2006). "Identidades textuales femeninas: estrategias de autfiguración". *Mora*, 12, Buenos Aires, pp. 68-85.
- Nicolazzo, M., Paulazzo, M. (2016). "Chingadas, malditas y salvajes". En Kaplan, C. (editora). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires, Miño & Dávila editores.
- Nobile, M. (2017). "Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición?". En Sardi, V. (coordinadora), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, GEU.

Palermo, Z. (editora) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Perrenoud, Ph. (1995). "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sardi, V. (2017) (coordinadora). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Barcelona, Traficantes de sueños.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.