

Identidad profesional docente: Marcas/huellas vinculadas a la violencia sexogenérica durante la trayectoria escolar

Andrea Viviana Mauti

IES N.º 16 Bernardo Houssay
andreamauti66@gmail.com

Resumen

Este trabajo explora la construcción de la identidad profesional docente como un proceso situado y corporizado, enmarcado en prácticas formativas que interpelan experiencias encarnadas. El análisis se centra en una narrativa autobiográfica escolar producida en el Taller de Práctica I —espacio fundante en la formación inicial según los Diseños Curriculares de la provincia de Santa Fe— y recupera el concepto de corporización como clave epistemológica (Csordas, 2010; Le Bretón, 1995).

El relato revela marcas vinculadas a la violencia sexogenérica —acciones concretas como el acoso y la omisión institucional— que, al ser leídas desde una perspectiva crítica, activan huellas: rastros simbólicos que configuran la memoria pedagógica y tensionan saberes heredados. (Verón, 1993).

En este marco, la Educación Sexual Integral (ESI) se posiciona como herramienta clave para confrontar estructuras escolares excluyentes y proyectar escuelas sensibles y plurales. Así, la identidad docente en formación se construye desde la escucha, la reparación y el compromiso ético.

Palabras clave

Identidad profesional docente, Violencia sexogenérica

Introducción

La construcción de la identidad profesional docente es un proceso dinámico, situado y atravesado por experiencias corporizadas en contextos socioculturales complejos. Como señala Csordas (2010), “la experiencia corporizada es el punto de partida para analizar la participación humana en el mundo cultural” (p. 84), mientras que Le Bretón (1995) sostiene que “el cuerpo pertenece, por derecho propio, a la propia identidad” (p. 7). En esta línea, retomo el concepto de corporización como sustrato existencial de la cultura, entendiendo al cuerpo no como objeto para pensar, sino como sujeto necesario para ser.

En la provincia de Santa Fe, los Diseños Curriculares para la Formación Docente plantean que el Taller de Práctica 1 funciona como un espacio formativo privilegiado para iniciar procesos de reflexión, subjetivación y construcción identitaria docente. Es allí donde el estudiantado comienza a transitar un pasaje ambiguo: de ser estudiantes a proyectarse como futurxs docentes. A partir de propuestas como la autobiografía escolar, se buscan rescatar huellas significativas que permitan interrogar los modelos internalizados durante la escolaridad y abrir la reflexión hacia nuevas formas de ejercer la docencia.

Muchos de estos relatos revelan vivencias atravesadas por distintas formas de violencia sexogenérica, cuyas marcas han impactado profundamente en la conformación de subjetividades. Estas marcas, leídas desde una mirada situada, activan huellas interpretativas que configuran una memoria pedagógica desde la cual se tensionan saberes heredados. Tal como lo plantea Verón (1993), mientras las marcas corresponden a propiedades significantes del discurso, las huellas emergen cuando dichas marcas se vinculan con condiciones de reconocimiento o producción, revelando su potencial interdiscursivo.

Desde mi rol como docente de Talleres de Práctica en diversas carreras de profesorado, considero el aula un espacio cotidiano privilegiado para enriquecer la lectura teórica de estas narrativas. En este marco, la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) se vuelve indispensable para interpelar los discursos que instituyen diferencias y reproducen jerarquías. Como plantea Tarducci (2010), es fundamental “comprender cómo género, clase, raza, sexualidad, etc., afectan esa construcción [del conocimiento escolar]” (p. 3).

Louro (2018) nos invita a reconocer que las identidades culturales contemporáneas son “complejas, múltiples, inarmónicas y discontinuas” (p. 1), lo que obliga a repensar las nociones de centro y margen dentro de las instituciones educativas. En este sentido, el currículum debe ser comprendido como un dispositivo simbólico que representa y produce sujetos, por lo que resulta urgente analizar cómo se inscriben en él las subjetividades que han sido históricamente silenciadas.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se propone analizar la construcción de la identidad profesional docente en vínculo con experiencias escolares marcadas por formas de violencia sexogenérica. Para ello, tomaré como documento de análisis una narrativa autobiográfica escolar presentada en el año 2022 de una estudiante novel que transita sus estudios en un Instituto de Formación Docente de la provincia de Santa Fe.

Para tal fin, trabajaré de acuerdo al enfoque metodológico hermenéutico, donde comprender e interpretar el significado de los/las actores/as se convierte en el foco central de la investigación, entendiendo “Los fenómenos sociales como textos, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central” (Bolívar, 2002, p. 42). De esta forma, considero “El lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social” (Vasilachis, 2006, p. 32), que pone en cuestionamiento representaciones e ideas imperantes en la sociedad, preservando la singularidad del pensamiento a través de géneros argumentativos.

Atenderé a la palabra escrita de la estudiante, no desde una lectura lineal, sino articulando elementos propios de la investigación cualitativa, que “reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio” (Vasilachis, 2006, p. 27). Como refiere Forni (1992), supone un ir y venir constante entre lo individual y lo social, entre los datos y la teoría; privilegiando la narrativa y el naturalismo dentro de la dinámica de los procesos sociales que abarcan la comprensión de la complejidad y el contexto.

Tomaré la narrativa autobiográfica escolar como documento de análisis, deteniéndome en cómo quien la escribe no sólo comprende el mundo, sino también cómo lo experimenta, lo conoce, lo produce y lo relata. Pondré de manifiesto, por tanto, una mirada crítica que rompa con la visión organizada del funcionalismo y me habilite a acceder al complejo mundo de la memoria objetivada, construida por la subjetividad en un momento específico. Esto implica considerar la memoria documentada que sintetiza las formas de recordarse, orientarse, representarse y construirse.

Encuadre teórico

En este apartado me detendré en ambas categorías primordiales que conforman este trabajo, sustentado así el encuadre teórico en el que el mismo se fundamenta.

La identidad profesional docente se configura como un proceso complejo, fluido y situado históricamente. Bolívar (2007) la define como un constructo que implica “aprender a pensar, conocer y sentirse docente”. Por otro lado Ahmed (2019) introduce el concepto de orientación, señalando que “dirigirse hacia ciertos objetos, aquellos que nos ayudan a encontrar nuestro camino” (p. 11), es clave en la formación identitaria, especialmente al considerar que “la percepción comienza en el cuerpo... simplemente somos en el mundo” (Csordas, 2010, p. 86). Este enfoque corporal, vinculado al habitus (Bourdieu), implica prestar atención a los “modos somáticos de atención” (Csordas, 2010, p. 86), como procesos culturalmente elaborados. Además, Molina (2001) resalta no sólo lo individual, sino lo que concierne a la persona en tanto ser social. Es así que Southwell y Vassiliades (2013) sostienen que las identidades docentes se construyen dentro del discurso, atravesadas por relaciones de poder y condiciones históricas específicas. La autobiografía aparece como vía narrativa de construcción identitaria: “Es siempre a partir de un ahora que

cobra sentido un pasado” (Arfuch, 2005, p. 17), revelando historias múltiples y superpuestas, sin una única representatividad.

Por otro lado, la violencia sexogenérica implica “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” (Flores en Louro, 2018, p. 20), abarcando mandatos normativos que regulan los cuerpos y sus vivencias según el género. Estas normas influyen en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas, movilizand o afectos como el asco, la vergüenza o el temor. La heteronormatividad se instituye como marco regulador que presupone la heterosexualidad como estado natural y moralmente deseable, operando en parte mediante el silenciamiento de sexualidades disidentes. Esto genera “conocimiento de la sexualidad normal e ignorancia de las sexualidades desviadas” y construye una frontera entre lo socialmente autorizado y lo infame. En ese marco, la política del desconocimiento perpetúa formas de daño y exclusión, siendo necesario entender que “Todo aprendizaje es también un desaprendizaje de cierto conocimiento” (Flores, 2018, p. 24). El régimen heteronormativo promueve afectos que “...Dañan las posibilidades de expandir y recrear nuestro repertorio de comportamientos, sensibilidades y deseos” (p. 26), afectando la habitabilidad de los cuerpos.

Análisis del documento

La estudiante, en su relato, se presenta como una persona que desafía las normativas hegemónicas sobre el deseo y el género. Narra un camino complejo de indagación identitaria, atravesado por experiencias de exclusión en espacios educativos, fundamentalmente durante la infancia y adolescencia. Desde el inicio de dicho relato, expresa que elige ser nombrada en femenino, posicionamiento que convoca no solo el respeto por la autopercepción, sino también la comprensión de la identidad como una construcción situada, performativa y relacional. Nombrarse es, en este sentido, un acto de resistencia: una forma de reinscribirse en el lenguaje institucional que históricamente ha silenciado y borrado identidades disidentes. Siguiendo a Butler (2007), el lenguaje opera aquí como vehículo performativo capaz de reconfigurar lo real, no solo describiéndolo sino produciéndolo.

Durante su escolaridad primaria en una institución privada, si bien se destaca académicamente, se encuentra aislada y sujeta al acoso escolar sistemático por parte de sus pares, sin ninguna intervención significativa de lxs adultxs. Este escenario revela una estructura escolar que invisibiliza la diversidad sexo-genérica, reproduciendo formas normativas que buscan disciplinar cuerpos y subjetividades que se alejan de la heteronorma. El cuerpo se convierte, en palabras de Bourdieu (2010), en lenguaje “más hablado que hablante” (p. 186), moldeado por expectativas sociales que legitiman formas de exclusión. Así, el cuerpo disidente se vuelve superficie de inscripción de violencias simbólicas, y sus marcas discursivas delinear modos de presencia fragmentada en el espacio escolar. Las huellas afectivas persisten como memorias corporizadas que condicionan la manera en que se habita la experiencia educativa, revelando la profundidad

del impacto emocional que esas violencias generan.

La escuela secundaria, cursada en una institución de gestión pública, en principio ofrece un espacio más inclusivo. Ella logra establecer vínculos, disfruta de las clases y se siente acompañada por el equipo docente. Sin embargo, la estabilidad emocional se ve afectada en segundo año, lo que la lleva a buscar asistencia profesional. Aparece entonces el diagnóstico de déficit de atención, en el contexto agravado por la pandemia. Esta situación evidencia cómo ciertas diferencias son leídas como déficits dentro de una lógica que medicaliza la subjetividad en lugar de problematizar los entramados estructurales que producen la vulnerabilidad. El diagnóstico, más que una respuesta, opera como operador de sentido, autorizando explicaciones que pueden encubrir las dimensiones sociopolíticas del malestar. ¿Qué cuerpos son considerados legítimos? ¿Quién decide qué diferencias requieren corrección?

Al intentar comenzar una carrera de Profesorado, se encuentra nuevamente con barreras internas y externas que le impiden continuar. La necesidad de recurrir a un paidopsiquiatra expone el desgaste emocional y la falta de condiciones adecuadas para sostener su recorrido educativo. Posteriormente, decide probar con otra institución de Formación Docente, experimentando un cambio positivo: el entorno institucional resulta más contenedor, y aunque persisten las dificultades de atención, se siente más madura, integrada y sostenida. Lo que se vislumbra no es sólo un cambio institucional, sino también una transformación subjetiva: el reconocimiento de sus propias necesidades y el deseo de construir una trayectoria que contemple esa complejidad.

Lo más potente del relato es cómo transforma la herida en proyecto ético-político: su decisión de ser docente nace del deseo de intervenir sobre las mismas lógicas que antes la excluyeron. Ella abraza la pedagogía como práctica afectiva, consciente y situada. Tal como afirma Hooks (2016), enseñar puede ser un acto de amor, donde el cuerpo y la emoción no deben disociarse del pensamiento. “Mostrar a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula” (p. 8) desafía la supuesta neutralidad del espacio educativo. Para ella, la pasión se vuelve eje constitutivo de su práctica, una forma de visibilizar los vínculos afectivos que atraviesan todo proceso de enseñanza.

La experiencia relatada permite analizar el rol de las emociones y los cuerpos en la conformación de subjetividades excluidas. Ahmed (2019) sostiene que “las emociones moldean lo que hacen los cuerpos en el presente; dependen de historias pasadas que dejaron impresiones en la piel” (p. 13). La autora encarna esas marcas afectivas, inscripciones biográficas que orientan su modo de habitar el mundo y de vincularse con el saber. Esas emociones también dejan huellas pedagógicas que reaparecen en su forma de concebir la enseñanza, generando una práctica situada y afectivamente comprometida. Desde esta perspectiva, enseñar se convierte no sólo en acto intelectual, sino también político y ético, donde la ternura, el cuidado y el deseo de reparar las heridas colectivas se vuelven parte esencial del vínculo educativo.

El análisis también se enriquece con la mirada de Segato (2010), quien plantea que la diferencia suele ser expulsada hacia la marginalidad y convertida en problema. En la lógica moderno-colonial, toda otredad debe ser ecualizada, tamizada por una grilla que elimina idiosincrasias para que pueda ser tolerada. “Todo elemento para alcanzar plenitud de ser deberá ser ecualizado... neutralizadora de particularidades e idiosincrasias” (p. 20). Esta operación de violencia simbólica está en la base del rechazo que experimentó la estudiante en su paso por la escuela. La docencia que ella proyecta, entonces, no busca homogeneizar, sino habilitar otras formas de existencia que partan del reconocimiento de la diferencia como valor.

En relación con la falta de intervención docente ante el acoso escolar, Subijana (citado en Enriquez, 2015) advierte que “los testigos o espectadores, ya sean pasivos o incitadores, que por acto directo u omisión sostienen los hechos de acoso... se convierten en cómplices del silencio” (p. 224). Díaz (citado en Enriquez, 2015) identifica tres fallas estructurales en las escuelas: la normalización de la violencia como modo de resolución, el tratamiento individualizante de los conflictos y la desarticulación de estrategias colectivas para abordarlos.

La elección de convertirse en docente aparece como un modo de romper con esas lógicas. Ella desea formar parte de una educación sensibilizada con la realidad social, capaz de cuestionar el conocimiento como neutral e incorporar enfoques críticos. Esta voluntad de construir una pedagogía que interpela los saberes heredados se enlaza directamente con los principios de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, que promueve una enseñanza basada en el respeto por los derechos, la inclusión y la justicia social. La ESI no sólo transforma contenidos, sino también los vínculos: se vuelve lenguaje de posibilidad, de reconocimiento y de reparación.

La ESI plantea un enfoque transversal que atraviesa todas las áreas curriculares, proponiendo una mirada crítica sobre los cuerpos, las emociones, las identidades y las relaciones, reconociendo que el conocimiento escolar está profundamente influido por relaciones de poder. Tarducci (2010) invita a “comprender cómo género, clase, raza, sexualidad, etc., afectan esa construcción [del conocimiento escolar]” (p. 3), reconociendo las marcas estructurales que atraviesan la enseñanza y las huellas vivenciales que configuran el recorrido de cada subjetividad.

Desde esta perspectiva, enseñar con ESI es también un acto de desobediencia epistemológica: implica interrogar qué cuerpos fueron silenciados, qué historias no se contaron, qué subjetividades quedaron fuera del saber legítimo. Aportes como los de Maffía (2007) y Barrancos (2009) sostienen que la ESI permite repensar la escuela desde un paradigma que considera la diversidad como valor y no como problema. Es, por tanto, una oportunidad para reparar desigualdades históricas, visibilizar realidades silenciadas y generar espacios más habitables para todas las subjetividades.

Así, el deseo de la estudiante de intervenir sobre las lógicas que antes la excluyeron no sólo afirma su compromiso ético, sino que reivindica la ESI como campo de disputa por sentidos más inclusivos. El aula se convierte en lugar de posibilidad: un espacio donde

enseñar con perspectiva de género implica interrogar no sólo qué se enseña, sino también cómo y para quién. Esta dimensión crítica y transformadora está en el corazón de una docencia feminista, donde el conocimiento, lejos de ser neutro, se concibe como territorio de diálogo, experiencia y emancipación.

Saleme (2021) y Davini (1995) coinciden en que el vínculo con el conocimiento no es inocente. Enseñar es un acto voluntario y consciente, que implica asumir una postura frente al mundo. Desde allí, se vuelve urgente formar docentes capaces de romper con mitos y rituales heredados para generar transformaciones reales. La reexistencia, como diría Viegas, se encarna en cada gesto pedagógico que busca abrir el aula a otras formas de vida, de saber y de sentir. Lo personal se vuelve político, y las marcas de exclusión se transforman en huellas de lucha, dando lugar a una propuesta educativa crítica, sensible y profundamente transformadora.

Conclusión

La experiencia vital de la estudiante, hilvanada a lo largo del relato, permite comprender cómo la escuela puede convertirse en un espacio reproductor de violencia sexogenérica, al tiempo que revela un proceso de transformación subjetiva que marca el inicio de una identidad profesional docente crítica, sensible y situada. Desde una infancia atravesada por el acoso escolar, la omisión institucional y la patologización de su subjetividad, hasta la conformación de un deseo pedagógico ético y comprometido, la estudiante interpela los saberes heredados desde sus propias vivencias, dejando huellas que se activan como materia reflexiva y política en su proyecto docente.

Las huellas de la violencia sexogenérica no sólo afectan la salud emocional, sino que inciden directamente en la forma en que la estudiante se concibe a sí misma como futura educadora. Estas huellas se corporizan en el relato, no como simples recuerdos, sino como registros encarnados de memorias afectivas, cognitivas y sociales que orientan su modo de vincularse con el saber, con el cuerpo y con la comunidad. Se configuran así como una cartografía ética que habilita la emergencia de una práctica docente atravesada por el deseo de transformación.

La decisión de convertirse en docente constituye un hacer profundamente político, donde enseñar se asume como práctica de reparación, de disidencia y de reexistencia. Davini (1995) lo sintetiza al afirmar que “la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente orientada” (p. 45). En este sentido, el aula deja de ser un espacio neutro para devenir territorio de disputa simbólica, donde el cuerpo, el deseo, la memoria y la historia adquieren centralidad. Es allí donde las marcas institucionales que antes disciplinaron y excluyeron su subjetividad se resignifican como posicionamientos pedagógicos que habilitan otras formas de enseñar y aprender.

Tal como plantea Hooks (2016), “mostrar a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula” (p. 8) revela un mandato disciplinador que la narradora decide confrontar desde una pedagogía que

reconoce la pasión, la emoción y el cuerpo como dimensiones indisociables del proceso educativo. En esta clave, el conocimiento se asume como campo en disputa, y la Educación Sexual Integral (ESI) como herramienta indispensable para interpelar estructuras educativas que históricamente han excluido identidades disidentes.

La identidad profesional docente se enriquece al incorporar la ESI como principio orientador y praxis transformadora, capaz de construir escuelas sensibles, habitables y plurales. Tal como señala Saleme (2021), “la relación con el conocimiento no es inocente” (p. 70), y es justamente desde esa conciencia crítica que la estudiante proyecta una praxis docente situada, afectiva y política, capaz de habilitar trayectorias formativas atravesadas por el reconocimiento, la escucha y el compromiso ético. Su elección se inscribe como una forma de revertir aquellas marcas de exclusión, transformándolas en huellas pedagógicas que orientan un modo de enseñar desde la justicia, el cuidado y la memoria.

En síntesis, la trayectoria de la estudiante revela cómo la experiencia situada, atravesada por la violencia sexogenérica, puede devenir fuerza pedagógica y horizonte ético. Convertirse en docente no es sólo una elección profesional: es una práctica que repara, interpela y transforma. Es desde esa zona de intersección entre lo biográfico y lo político donde se gesta una identidad que abraza la ESI como proyecto de justicia, convirtiendo el aula en territorio donde el deseo, la memoria y el compromiso tienen lugar. Las huellas vivenciales y las marcas discursivas que constituyen su recorrido formativo se transforman en potencia crítica para disputar sentidos y habilitar nuevas formas de ser, de enseñar y de habitar la escuela.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: Orientaciones, objetos y otros*. Bellaterra.
- Arfuch, L., Catanzaro, G., Di Cori, P., Pecheny, M., Robin, R., Sabsay, L., & Silvestri, G. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo Libros.
- Barrancos, D. (2009). *La educación sexual: Un desafío político y pedagógico*. En Ministerio de Educación (Ed.), *Educación sexual integral: Reflexiones y propuestas para el trabajo en la escuela* (pp. 17–24). Ministerio de Educación.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, (12), 13–30. Pamplona, España.
- Bolívar, A. (2002). ¿De Nobis Ipsis Silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40–65. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/76> (Mexicali, México).
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En F. Wright et al. (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (pp. 117–130). La Piqueta.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. Pardo, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-134173> (Buenos Aires, Argentina)

- Csordas, T. (2010). Modos somáticos de atención. En P. Ascheri et al. (Eds.), *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 115–141). Editorial Biblos.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Enríquez, M. F., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219–234. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983> (Bogotá, Colombia)
- Flores, V. (2018). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista de Trabajo Social*, (18), 15–21. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RTS/article/view/50917> (Santiago, Chile)
- Forni, F. (Ed.). (1992). *Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Hooks, B. (2016). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad (G. Herczeg, Trad.). Editorial Traficantes de Sueños. (Obra original publicada en 1994).
- Louro, G. L. (2018). Currículo, género y sexualidad: Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Revista Descentrada*, 3(1). <https://descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DDESv3n1a11> (La Plata, Argentina)
- Maffía, D. (2007). Sexo, género y currículum: Aportes desde la filosofía feminista. En Ministerio de Educación (Ed.), *Educación sexual integral: Reflexiones y propuestas para el trabajo en la escuela* (pp. 61–70). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Molina, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Avances de Investigación*, 6, 80–84. <https://doi.org/10.14483/22486798.2447> (Bogotá, Colombia).
- Saleme, M. (2021). Decires. Narvaja. <https://online.fliphtml5.com/zzanc/eezr/#p=1>
- Segato, R. (2010). Género y colonialidad: En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En A. Quijano & J. Mejía Navarrete (Eds.), *La cuestión descolonial* (pp. 145–159). Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163–187.
- Tarducci, M. (2010). La profesora feminista como agente de transformación. En M. Espinosa et al. (Eds.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 145–165). Editorial En la Frontera.
- Vasilachis, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Edisa.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.