



Descentrada, vol. 8, núm. 1, marzo - agosto 2024, e220. ISSN 2545-7284
Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

Lenguaje no sexista y pedagogía feminista. Miradas (in)cómodas para movilizar a la academia

Non-sexist language and feminist pedagogy: (un)comfortable views to mobilize the academy

 **Cory Duarte Hidalgo**
cory.duarte@uda.cl
Universidad de Atacama, Chile

 **Mitzi Duboy-Luengo**
mduboy@uahurtado.cl
Universidad Alberto Hurtado, Chile

 **Natalia Hernández Mary**
nhernand@uahurtado.cl
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Recepción: 12 Diciembre 2022
Aprobación: 20 Septiembre 2023
Publicación: 01 Marzo 2024

Cita sugerida: Duarte Hidalgo, C., Duboy-Luengo, M. y Hernández Mary, N. (2024). Lenguaje no sexista y pedagogía feminista. Miradas (in)cómodas para movilizar a la academia. *Descentrada*, 8(1), e220. <https://doi.org/10.24215/25457284e220>

Resumen: Este artículo reflexivo, escrito geográfico y corporalmente situado desde el sur, vincula las movilizaciones feministas en Chile durante el 2018, la violencia de género denunciada en las universidades y la emergencia de la demanda colectivizada de una educación no sexista, para pensar los elementos que reproducen el sexismo lingüístico en la academia, desde una pedagogía feminista, interseccional y no binaria. El análisis es atravesado por las marcas del colonialismo, el neoliberalismo y el patriarcado en las formas en que hoy se habitan y re-producen tanto las universidades como el conocimiento.

Palabras clave: Lenguaje no sexista, Sexismo lingüístico, Lenguaje con justicia de género, Feminismos.

Abstract: The reflexions in this article written within a geographical and a corporal-political situation from the south and from a feminist, intersectional and non-binary pedagogical perspective- link the feminist mobilizations in Chile during 2018, the gender violence denounced in the universities and the emergence of the collectivized demand for a non-sexist education, in order to think on how linguistic sexism is reproduced in the academy. The analysis is traversed by the marks of colonialism, neoliberalism and patriarchy considered as ways in which universities and knowledge are inhabited and reproduced today.

Keywords: Non-Sexist Language, Linguistic Sexism, Language with Gender Justice, Feminisms.

1. INTRODUCCIÓN

En mayo de 2018, una extensa y larga movilización feminista en las universidades chilenas catapultó a la agenda pública las múltiples denuncias de abusos, discriminaciones y violencias en las instituciones de educación superior, emergiendo con fuerza la urgencia de una educación no sexista como elemento cardinal para la modificación de las estructuras patriarcales, coloniales y neoliberales que fundan el quehacer universitario. Cinco años más tarde, escribimos esta reflexión, reconociendo nuestros lugares de enunciación (Duboy-Luengo e Iturrieta Olivares, 2021), nuestros devenires, cercanías y alejamientos con la academia y la investigación, y también nuestra historia en estos contextos. Partimos reconociéndonos como mujeres



comprometidas, que desarrollan actuaciones feministas y que, dentro de la academia, eligen habitarla desde la trinchera (Campana Alabarce, Hernández Mary y Muñoz Arce, 2021), para generar prácticas y conocimientos situados (Haraway, 1995) que tejen aperturas y propuestas desde la afectividad, la complicidad, las crianzas y las múltiples tensiones de la vida cotidiana, apostando por el “proyecto histórico de los vínculos” (Segato, 2021, p. 16). Todo lo anterior operando a la vez, imbricado y manchado en “esa mezcla rara que somos” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 78).

Nuestro lugar de enunciación se teje desde propuestas feministas y antipatriarcales (Cabnal, 2018; Gil, 2011), abrigadas en miradas de/des y anticoloniales (Espinosa-Miñoso, 2016; Hermida y Meschini, 2018; Rivera Cusicanqui, 2010), antineoliberales (Muñoz-Arce, 2019; Pérez-Orozco, 2017) e interseccionales (Crenshaw, 2012).

Somos parte de una historia no narrada, aquella invisible, no reconocida (Kirkwood, 2021), aquella que aún considera a los feminismos como una osadía dentro de la academia (Follegati, 2018), vivencia que acuerpamos a diario, pues, las universidades son un espacio generizado (Duarte Hidalgo y Rodríguez Venegas, 2019) en el que se refuerza, a través de prácticas, discursos y silencios, un régimen patriarcal heterosexual (Pateman, 1995) y colonial (Rivera Cusicanqui, 2018), por lo que transitamos estos espacios conscientes de los privilegios y precarizaciones, de las lógicas y dispositivos de gestión neoliberal (Fardella Cisternas, C., Sisto Campos, V. y Jiménez Vargas, 2017), develando que “la academia neoliberal integra la diversidad y el pensamiento crítico como indicadores de desempeño y al mismo tiempo reproduce un clima de racismo y sexismo y apoya una cultura de silencio frente al acoso y abuso de poder” (Loick, 2018, p. 242). Por ello asumimos la urgencia de “cuestionar las condiciones materiales de la producción de una universidad, su historia y su relación con la comunidad que la rodea”, poniendo el foco en el “trabajo infraestructural que mantiene la vida académica” (Federici, 2020, p. 157). Todo esto en un contexto marcado por la “contraofensiva neofascista que [se] caracteriza por la alianza entre neoliberalismo y conservadurismo más reciente” (Gago, 2019, p.15).

De esta forma, iniciamos la reflexión, situadas geo y corpopolíticamente (Castillo, 2022), en el sur, asumiéndonos mestizas y abigarradas (Rivera Cusicanqui, 2018), tomando distancia de la tradición eurocentrada para “visibilizar nuestra propia interpretación del mundo” (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 8). Esto implica también asumir una “descolonización de los imaginarios y las formas de representación” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 54), para “pensar acerca de las cicatrices de la lengua” (Flores, 2021, p. 37) y las marcas heteronormativas, androcéntricas y coloniales que regulan nuestras formas.

Nos permitimos tomar la palabra y enhebrar estas reflexiones con la intención de, en este artículo, senti/pensar el lenguaje no sexista, atendiendo al registro ficcional de las palabras (Rivera Cusicanqui, 2010), asumiendo el “universo de significados y nociones no-dichas, de creencias en la jerarquía racial y en la desigualdad inherente de los seres humanos” y reflexionando sobre cómo estas “van incubándose en el sentido común y estallan de vez en cuando” (p. 20).

Las movilizaciones de 2018 generaron aperturas que fueron un punto de estallido, en el que vibramos en la esperanza de discutir y *acuerpar* una forma distinta de habitar e incomodar a la academia. Esto pues, vivenciamos la labor intelectual desde esa relación semiótico-material, con un énfasis político que tiene un claro horizonte de transformación/liberación y que toma acción para propiciar escenarios que sigan corriendo fronteras que, además de tensionar, colaboren con una mirada prospectiva de las deudas de la academia en materia de género(s), feminismos e identidades diversas y disidentes.

2. LA EDUCACIÓN NO SEXISTA COMO CONSIGNA DEL MAYO FEMINISTA

En 2018 se produjo una de las mayores y más significativas movilizaciones feministas en Chile. La denuncia de discriminación y acoso sexual en las universidades movilizaron a estudiantes y funcionarias a lo largo de todo el país, en un movimiento que fue conocido como el “tsunami feminista” (Hiner y López Dietz, 2021; Duarte Hidalgo y Rodríguez Venegas, 2022). Las movilizaciones convocaron y organizaron a mujeres y disidencias sexogenéricas en encuentros asamblearios, círculos autoconvocados, marchas y tomas de universidades y liceos (Schick Carrillo, Zúñiga Maldonado, Aguilar Peña, Sabogal Rengifo y Cortés Gallardo, 2019; Duarte Hidalgo y Rodríguez Venegas, 2022). El movimiento se manifestó “desde lo corporal hasta desordenar experiencias y escrituras cuestionando así los códigos legitimadores de convenciones que se niegan a ser interrogadas” (Barrientos y Zalaquett, 2021, p. 215), estableciendo la exigencia de una educación no sexista como elemento central del urgente cambio paradigmático en las formas de hacer universidad (Palma Manríquez, 2018), creando “un marco de sentido y de acción” (López Dietz y Hiner, 2022, p. 18) en contextos en los que, en las instituciones de educación superior, se evidenciaba la construcción de subjetividades y modos de acción privatizados, individuales y despolitizados (Martínez-Labrin y Bivort-Urrutia, 2014). La denuncia de los abusos, el acoso, la discriminación y la violencia en las instituciones de educación superior, generó una masiva crítica al “machismo estructural violento sostenido de forma rizomática en prácticamente todas las universidades del país” (de Fina Gonzalez y Figueroa Vidal, 2019, p. 56) y, al mismo tiempo, nos permitió “pensar e incorporar estrategias de despatriarcalización como un elemento central”, de manera que se pudiesen “fomentar diferentes desplazamientos político-epistémicos con el fin de priorizar estas voces relegadas (...) para ir eliminando y desdibujando los límites materiales que se forman entre el privilegio y lo marginado desde la diversidad de la interseccionalidad” (Schick Carrillo et al., 2019, p. 171).

La exigencia manifestada en los petitorios estaba ligada a la transformación de las estructuras patriarcales que sostienen las universidades, para así terminar con el “acoso sexual en las aulas (...), la educación sexista, el lenguaje discriminatorio y otras lacras” (Zerán, 2018, p. 10), que han sido normalizadas e invisibilizadas por las instituciones. En otras palabras, para “hacer frente a las violencias machistas vividas repetidas veces sobre estas mismas cuerpos al interior de las instituciones, hasta entonces encubiertas, minimizadas y silenciadas” (de Fina Gonzalez y Figueroa Vidal, 2019, p. 63), lo que exigía con fuerza y urgencia la refundación de las universidades (Palma Manríquez, 2018).

Las movilizaciones permitieron la emergencia de alianzas que confluyeron en el espacio público, creando un “frente feminista intergeneracional” (Hiner y López Dietz, 2021), aludiendo a una “genealogía feminista signada por las categorías cuerpo-espacio/tiempo-territorio” (p. 22), en permanente tensión y disputa. Así, el llamado “mayo feminista” dio cuenta de la urgencia de evidenciar lo no narrado y manifestarnos en permanente rebeldía, pues todo es tremendamente político (Kirkwood, 2021). Se hizo evidente que el feminismo era una necesidad (Follegati, 2018) que abrazaba no solo a las mujeres, sino a las identidades múltiples (Anzaldúa, 1987), que acuerpaban la denuncia y la movilización. Así, generamos apuestas políticas que permitiesen habitar los espacios universitarios desde formas otras, ligadas a los afectos, a modos donde la sostenibilidad de la vida esté en el centro y no quede relegada a los lugares invisibles del cuidado que hemos sostenido históricamente las mujeres y disidencias en la academia, en complicidad con los discursos del amor, lo que Kate Millet describiría como el “opio de las mujeres” (Falcón, 1984, p. 2).

3. ALGUNOS ELEMENTOS SOBRE EL SEXISMO LINGÜÍSTICO

Si bien la discusión sobre el lenguaje sexista es instalada en la década de los 70 del siglo pasado por el movimiento de mujeres en otras latitudes, en los últimos años ha existido un creciente e intenso debate académico y público sobre los usos genéricos de la lengua en nuestros territorios. En un principio, se exigía

una reforma de “lenguaje no sexista”; hoy, urgen modificaciones más amplias que incluyan una mirada no binaria del lenguaje (Papadopoulos, 2022). Cada día es más común escuchar y leer expresiones lingüísticas no binarias, ingresando morfemas como *e*, *-*, *x*, y el uso del pronombre personal *elle* para la autoidentificación, lo que genera “nuevas categorías en la gramática, asegurando la representación gramatical de cada persona” (p. 31).

El sexismo lingüístico es entendido como “un fenómeno social” (González y Delgado de Smith, 2016, p. 86), asociado a la utilización que se hace de la lengua. En otras palabras, es “el uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos” (Sánchez-Apellániz García, 2009, p. 255); quienes usan el lenguaje “le dan sentido a su uso” en determinados contextos, existiendo una estrecha relación entre lenguaje y poder (González y Delgado de Smith, 2016, p. 86). En ese sentido, desde los feminismos se “llamó la atención sobre las arbitrariedades y censuras que esconde la convención de un lenguaje supuestamente imparcial (genérico) que oculta las asimetrías de género” (flores, 2021, p. 24).

Con el lenguaje otorgamos un lugar de existencia, una posición y un espacio donde otra persona cabe. Adrienne Rich explica esta idea a partir de la premisa de múltiples existencias, entre ellas, la lesbiana:

Siempre que los que tienen el poder de nombrar y de construir socialmente la realidad eligen no verte y oírte, por ser una persona de piel oscura, anciana, discapacitada o una mujer, o alguien que habla con un acento o en un dialecto diferente al suyo; siempre que alguien con la autoridad de un profesor, habla, describe el mundo en el que tú no estás incluida; siempre que esto ocurre, se da un momento de desequilibrio psíquico, como si miraras en un espejo y no vieras nada. Sin embargo, sabes que existes, y también otras como tú lo saben: que esto no es un juego de espejos. Se necesita cierta fuerza espiritual –no simplemente fuerza individual, sino comprensión colectiva– para resistir este vacío, este no-existir (1986, pp. 193-194).

Las investigaciones demuestran que las formas de expresión sexista se incorporan en los primeros años de la infancia (Núñez Cortés, Núñez Román y Gómez Camacho, 2021) y son fortalecidas a través de su uso en textos escolares y literarios que funcionan como transmisores de normas, conductas y roles de género (Gouvias y Alexopoulos, 2018; Palestro, 2015). Tempranamente se posicionan estrategias comunicativas emanadas de una matriz heterosexual que posiciona una comprensión heteronormada de la realidad (Kostas, 2021), en la que se refuerza una socialización androcéntrica y basada en estereotipos de género (Gouvias y Alexopoulos, 2018; Palestro Contreras, 2016), lo cual, a su vez, contribuye a la persistencia de discursos de feminidad enfatizada y masculinidad hegemónica en los textos escolares y literatura infantil (Kostas, 2021). Existe así una omisión de las mujeres y disidencias en ciencias, tecnologías, artes y humanidades, que pone en el centro un lenguaje e imaginario androcéntrico (Bejarano Franco, 2013), presente desde la formación inicial hasta el posgrado, incluyendo las especialidades médicas, en las que se hace evidente una “ceguera de género” (Rodríguez-Soza y Ruiz-Cantero, 2022). En este sentido, y de acuerdo con lo que plantean González y Delgado de Smith (2016), reafirmamos que

La visión androcéntrica del mundo es responsable de nuestras construcciones simbólicas sobre los hombres y las mujeres. La lengua refleja relaciones de poder que se dan en una sociedad. Los mecanismos de poder se utilizan para invisibilizar, ocultar la realidad, favorecer o desfavorecer. Uno de los objetivos del lenguaje y sus manifestaciones discursivas es crear representaciones sociales para interpretar el mundo. El discurso es un instrumento de primer orden para vehicular la transmisión del conocimiento social (González y Delgado de Smith, 2016, p. 87).

Por esta razón, “cuando una persona es llamada con una palabra insultante, es humillada o es degradada, es herida por el lenguaje; y estos aspectos generan un impacto directo en la subjetividad de quien fue objeto de dicho acto” (Giribuela, 2018, p. 64). En esta línea, el lenguaje sexista influye en las percepciones que tiene

la sociedad sobre los sexos (Lomotey, 2018), reforzando las estrategias de perpetuación del orden de género. Esto ocurre a través de elementos de la cultura popular, como los proverbios y refranes (Lomotey y Chachu, 2020), canciones y publicidades (González y Delgado de Smith, 2016), frases y dichos populares (Tosi, 2019), como en discursos políticos, periodísticos, jurídicos, administrativos, coloquiales (Guerrero Salazar, 2020) y en el discurso médico (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2019; Rodríguez-Soza y Ruiz-Cantero, 2022), lo que revela una correspondencia entre las asimetrías lingüísticas de género y las desigualdades sociales de género (Lomotey, 2018).

Frente a este panorama es importante destacar la existencia de estudios que se posicionan desde el reconocimiento de la agencia de las niñas, y la posibilidad de subvertir las nociones normativas de género (Kostas, 2021), evidenciando que las niñas tienen una mayor preparación para poder desafiar los discursos de género tradicionales (Kostas, 2018). Por ello, es relevante fomentar actitudes favorables del profesorado sobre el lenguaje no sexista y el lenguaje inclusivo de género; no obstante, estudios realizados indican que el profesorado en formación manifiesta una permanente tensión entre el uso de la norma académica tradicional masculinizada y los procedimientos de lenguaje no sexista (Núñez Cortés et al., 2021). Esto reafirma la necesidad de formar y capacitar al profesorado en perspectiva de género para la identificación y disminución de sesgos (Gouvias y Alexopoulos, 2018).

Una de las principales críticas al uso de un lenguaje no sexista está asociada a la idea que puede afectar la comprensión de los textos, generando un “discurso plagado de incorrecciones, anacolutos y discordancias” (Escandell-Vidal, 2020, p. 238), dificultando la transmisión del mensaje. A pesar de que estas posiciones se basan en las ideas de que el lenguaje con perspectiva de género atenta contra la economía de este, es posible visualizar cómo en la historia de la literatura este ha estado contenido con diferentes expresiones. Por ejemplo, en textos clásicos como *La Ilíada* y *El Cantar del Mío Cid*, es posible encontrar desdoblamientos, demostrando que estos mecanismos están presentes en etapas tempranas de las tradiciones literarias (Piña Laynes y González Poot, 2018, p. 376). Además, estudios evidencian que su utilización no afecta a la comprensión lectora, siendo más relevantes otros elementos asociados a la construcción del texto (Friedrich y Heise, 2019). Asimismo, estudios como los de Vervecken, Gyga, Gabriel, Guillod y Hannover (2015) demuestran que el uso de desdoblamiento favorece la percepción de igualdad de género entre grupos de adolescentes, lo que resulta aconsejable tratándose de casos de enumeración distinguidora (Escandell-Vidal, 2020).

No obstante, el uso de un lenguaje inclusivo apunta a un cuestionamiento de la configuración hegemónica del lenguaje y su estructura patriarcal, pero que no tiene pretensión de volverse gramática (Sarlo y Kalinowski, 2019), sino que “se trataría en todo caso de un fenómeno político, discursivo y retórico de lucha por la igualdad en la sociedad que busca crear consciencia (...) una intervención del discurso público que expresa un posicionamiento político o ideológico” (García Negroni y Hall, 2020, p. 278).

En este sentido, “la lengua no puede entenderse como algo natural, estático e inmutable, a pesar del peso de la tradición y las instituciones. El lenguaje es una construcción social y sujeta a los cambios históricos, sociales y culturales” (Jiménez Rodrigo, Román Onsalo y Traverso Cortés, 2011, p. 175), y hay quienes toman las decisiones de incluir algunas expresiones y dejar otras fuera. Por ello, se hace necesario asumir un “lenguaje inclusivo de género”, que permita objetar el “androcentrismo y la construcción binaria en el lenguaje” (Tosi, 2019, p. 4), a través de un “conjunto de estrategias comunicativas verbales para expresar y reconocer la diversidad de sujetos y perspectivas” (Martínez Pagán, 2020, p. 20). La evidencia indica la urgencia de la inclusión de un “lenguaje no sexista, lenguaje igualitario, lenguaje paritario, lenguaje neutral, lenguaje de género, lenguaje inclusivo, lenguaje no discriminatorio, etc.” (Guerrero Salazar, 2020, pp. 203-204), denominaciones variadas que aluden a los usos del lenguaje para enfrentar los efectos adversos del sexismo lingüístico, permitiendo una reducción de los estereotipos y discriminación de género (Lomotey,

2018). De esta forma, se apunta a la eliminación de los sesgos de exclusión y de las formas performativamente discriminadoras para construir un lenguaje que sea performativamente liberador, desde una opción ética basada en la justicia (Martínez Pagán, 2020).

Estos elementos han sido recogidos por instituciones internacionales como la UNESCO o el parlamento europeo, generando una serie de propuestas y recomendaciones para su incorporación en la sociedad, lo que luego ha sido continuado por universidades, organizaciones sociales y otras instituciones (Radi y Spada, 2020; García Negroni y Hall, 2020), y se conjuga con una serie de elementos asociados a la eliminación de estereotipos.

En este sentido, y como mencionamos al iniciar este apartado, el lenguaje no binario reclama que el binarismo genérico no es suficiente y que deben crearse nuevas formas para nombrar las identidades de género no binarias. El lenguaje no binario extiende el mismo razonamiento para reclamar que los géneros lingüísticos masculino y femenino no bastan y que se deben declarar nuevos métodos para nombrar las identidades de género no binarias, a pesar de la manifiesta oposición de instituciones coloniales, clasistas y sexistas como la RAE (Papadopoulos, 2022).

El español no binario (también llamado el lenguaje inclusivo) se caracteriza por el uso de morfemas de género no binarios (e.g. x, e) y pronombres personales (e.g. ellx, elle), los cuales pertenecen a varios géneros gramaticales no binarios (e.g. el género x, el género e), en lugar de los géneros canónicamente masculinos y femeninos en palabras que se refieren a personas (p. 30).

Por lo anterior, las formas neutrales presentan dificultades en su implementación, pues en ocasiones “funciona[n] con demasiada frecuencia como un mecanismo para generar una fantasía de inclusión sobre una base fuertemente excluyente” (Radi y Spada, 2020, p. 56), que favorece la norma *cis*. Esto resulta relevante, pues, existe una ingenuidad en pensar que las reformas lingüísticas por sí solas puedan fracturar y deshacer las opresiones estructurales (Zimman, 2017), pues, “sustrayendo el uso sexista del lenguaje no se elimina la discriminación” (González y Delgado de Smith, 2016, p. 95).

El realismo ingenuo, una relación aparentemente no problemática de presunta continuidad entre diferencia sexual y género, y el apego a una gramática binarista, son algunas de las diferencias más destacadas entre lenguaje no sexista y el lenguaje neutro. Éste no apunta a visibilizar a las mujeres –y no porque haya un compromiso con su borramiento– sino que impugna y desestabiliza la gramática de la identidad que codifica nuestra experiencia cotidiana, haciéndole perder su transparencia inicial y su pretendida espontaneidad, abriendo el universo de discurso a aquellos cuerpos y subjetividades que no se acomodan a la grilla hermenéutica del binario de género y la diferencia sexual. En estos términos le dan mayor complejidad a los análisis de la trama de relaciones de poder y superan el sexismo unilateral (Radi y Spada, 2020, p. 56).

Así, y tomando las respectivas consideraciones, el lenguaje inclusivo de género, asumiéndose no binario, permitiría avanzar en la inclusión y visibilidad de los diversos géneros (Lomotey, 2020), lo que se puede lograr mediante planificaciones lingüísticas feministas en la formación y capacitación del profesorado (Lomotey, 2018), de manera que no se siga fomentando la “evidente invisibilidad de las mujeres así como la de los grupos sociales más minoritarios y frágiles que seguirán estando más ocultos y, sobre todo, se seguirán poniendo en evidencia discursos que no integran la diversidad y la inclusión” (Bejarano Franco, 2013, p.81). En ello es clave el papel de las instituciones de educación superior,

La Universidad –por su papel de transmisión del conocimiento, socializador y de referencia social– se configura como un agente de cambio decisivo para el avance hacia el empleo reflexivo y crítico de un lenguaje inclusivo e igualitario. De ahí que el lenguaje utilizado por la Universidad deba ser cuidado y responder a criterios no sexistas, siendo exponente de sensibilización (Jiménez Rodrigo et al., 2011, p. 176).

No obstante, en el plano latinoamericano existen escasos estudios sobre el impacto del lenguaje justo de género en las comunidades educativas (Lomotey, 2020), entendiendo este como la estrategia para enfrentar la asimetría estructural, los estereotipos y la discriminación en el lenguaje (Sczesny, Formanowicz y Moser, 2016), aun considerando que las formas ancestrales del lenguaje no necesariamente consideran binarismo de género, por lo que se hace necesario avanzar en este campo para generar apuestas políticas que permitan la incorporación de un lenguaje no sexista e inclusivo de género, en tanto este “pone en juego cuestiones relacionadas con las identidades, la ideología, las normas, la corrección y el poder. Su tratamiento en las clases implica pensar todos estos aspectos y abrir espacios de reflexión y debate” (Tosi, 2019, p. 18).

4. LA IMPORTANCIA DE NOMBRARNOS

El debate sobre el lenguaje no sexista nace en la mayoría de los países y contextos como “fruto de la demanda de una parte de la sociedad que no se siente correctamente representada” (Guerrero Salazar, 2020, p. 218). De esta forma, los movimientos feministas y LGTBIQ+, promueven alternativas que eviten el “uso del masculino genérico, al considerar que incurre en la invisibilización tanto de las mujeres como de las identidades que se encuentran fuera del género binario” (Gutiérrez Conde, 2022, p. 3). El mayo feminista en Chile desplegó, mediante rayados, petitorios, protocolos, entre otras expresiones, la urgencia de una educación no sexista que permitiese visibilizarnos y acuerpar la demanda de un lenguaje inclusivo de género, “si el lenguaje no me nombra, definitivamente no existo” (González y Delgado de Smith, 2016, p. 87). Por otra parte, asumimos “que el lenguaje, nunca describe, siempre valora la porción de mundo a la que se refiere” (Giamberardino, 2019, p. 80); por ello, es necesario pensar las condiciones interseccionales y los efectos materiales del lenguaje, nombrar para propiciar mayores y mejores accesos a una vida digna. No obstante, el nombrarnos no puede ser un privilegio heterocispatriarcal; hablamos de la posibilidad de nombrar y existir sin exclusiones de ningún tipo, ejercicio que nos posiciona en diálogo continuo, en un ir y venir que no se detiene, que amplía continuamente los límites en la medida en que incorporamos visiones otras, las que nosotras tampoco alcanzamos a integrar en nuestro rango óptico.

Cierto es que las masculinidades hegemónicas (Bard, 2016) y sus mandatos de masculinidad (Segato, 2021) representan “un modelo prescriptivo de cómo deben y no deben actuar los sujetos si quieren detentar la condición de varones” (Bard, 2016, p. 105). En ese modelo, el uso del masculino universal es fundamental para la producción y reproducción de la hegemonía, creando imágenes y representaciones que permiten codificar un modelo único de masculinidad (Gutiérrez Conde, 2022) y que facilitan la marginación y exclusión de aquello que no sigue la norma (Bard, 2016). Las fórmulas inclusivas son una respuesta al masculino genérico, representando una alternativa tejida como “apuesta política contra el falogocentrismo” (Gasparri, 2019, p. 51).

Estxs hablantes han inventado técnicas de autoexpresión lingüística para nombrar las identidades de género no binarias en el habla cotidiana y en la escritura. La mayoría de formas no binarias en español son inventadas (o innovadoras), significando que no vienen del inventario existente de morfemas y pronombres de la lengua. Una clase consta de morfemas vocálicos (e, i, u), cada uno con sus propios pronombres personales canónicos de tercera persona (elle(s), elli(s), ellu(s)). Estos morfemas representan las tres vocales restantes en el inventario de la lengua, aparte de la o y la a, que tienen género canónico prescriptivamente. De los tres, la e es el único que ya existe como morfema de género en la lengua. De hecho, la e es casi siempre un morfema de género común, significando que puede ser asignada al género masculino o femenino prescriptivamente (...). Otra clase consta de morfemas mayoritariamente simbólicos (e.g. x, *, \$, _, =). Los más populares de todos son los morfemas no binarios e y x y el pronombre personal no binario elle (Papadopoulos, 2022, p. 34).

De esta forma, la politización activa del lenguaje es una forma de interpelar los sentidos construidos y permite la posibilidad de usos estratégicos, imaginarios e innovadores. Así, asumiendo que la lengua es un terreno en disputa, el lenguaje inclusivo puede desplegarse “como acción y práctica discursiva en tanto agenciamiento e intervención (transformadora) sobre la lengua” (Gasparri, 2019, p. 60).

El lenguaje, es el primer contrato social, permanente y definitivo; el primer acuerdo entre los seres humanos, el que nos hace seres humanos y seres sociales. En tal sentido nos orienta hacia la materialidad del lenguaje, en tanto campo político en el que se juega el poder, o un entrelazamiento de poderes que producen constantemente un efecto en la realidad social (Giamberardino, 2019, p. 80).

Todo ello ha configurado lo que hoy entendemos por ciencia, por Estado, por política y por todas las nociones que nos permiten describir el mundo. En esa misma línea, pensar la incidencia en torno a la polisemia del lenguaje, es decir, a la necesidad de incorporar construcciones de significados que incluyan mayor diversidad de posiciones para expandir las ilusiones de lo unívoco de determinadas expresiones, es un imperativo de disputa en los espacios universitarios y académicos, puesto que son estos lugares los que tienen una autoridad validada socialmente -enmarcada en su historia colonial y patriarcal- para seguir nombrando el mundo. Así lo explican Rain y Muñoz Arce:

La expansión del colonialismo cognitivo, una dimensión del proyecto neoliberal, ha propiciado una pedagogía de las ausencias (Hermida, 2017), donde los saberes que portan las/os estudiantes son invisibles al proceso pedagógico y a su evaluación. Así, se ha producido un sujeto despolitizado y deshistorizado. Si hemos de levantar una perspectiva intercultural decolonial (...) habrá que partir del cuestionamiento de nuestro propio lugar de enunciación para revisar, desde ahí, las posibilidades de incursionar en una lógica que oponga resistencia frente a la racionalidad neoliberal que desdiferencia sujetos intentando fijar el poder (2019, p. 177).

De esta forma, “interferir las políticas lingüísticas implica asumir una política de la incomodidad que da lugar a la singularidad en la toma de la palabra como un asunto heteróclito, multiforme y extraño” (flores, 2021, p. 29), ejercicio con el que no solo concordamos, sino también, con el que nos comprometemos. La política de la incomodidad también desafía a cuestionar las formas en que se (re)producen imaginarios héteronormativos, como posibilidades de apertura, entendiendo que

[l]a enunciación de aspectos de política de la lengua (y/o del lenguaje) en la articulación con políticas y perspectivas de género no se limita, por consiguiente, a aquello que suele denominarse “lenguaje inclusivo” o “lenguaje neutro” o “lenguaje no binario”. En la formulación de teorías travestis, en las escrituras poéticas que piensan las disidencias en su relación con las prácticas lingüísticas institucionalizadas asoman trazos no solo de resistencia sino propositivos: una política de la lengua que mira con atención la dimensión significativa (Glozman, 2021, p. 295).

Asimismo, se debe reconocer que, para las personas trans* y no binarias, “el lenguaje es uno de los frentes principales en los que se negocia el género” (Zimman, 2017, p. 90). De esta forma, se requieren formas de lenguaje no binarias, trans-inclusivas y trans-afirmativas, que permitan avanzar en estrategias discursivas, imágenes y representaciones que, desde una mirada interseccional, reconozcan la variabilidad en cuerpos y experiencias de personas cisgénero y trans* (Zimman, 2017).

5. UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA, INTERSECCIONAL Y NO BINARIA

La educación superior en Chile, marcada por la racionalidad neoliberal, se basa en una *episteme* hegemoníamente situada en el norte global, de manera que se genera una colonialidad del saber (Lander,

2000), que refuerza una mirada mercantilista, individualista y extractivista (Grosfoguel, 2016) del quehacer universitario. En este sentido, la pedagogía feminista puede romper el saber moderno/colonial (Alves Dombkowsch y Alves da Silva, 2022) y con ello, asumir formas abigarradas propias de nuestro Sur. De esta manera, hacer una pedagogía feminista en nuestros contextos implica un ejercicio autoreflexivo, es decir, pensar qué tipo de pedagogía realizamos (Korol, 2007). Esto debido a que la pedagogía feminista es una posibilidad de apertura colectiva, una pedagogía que está enfocada en “desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario” y que considera “los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida” (p. 18). La pedagogía feminista es también

el diálogo entre disciplinas, la producción de conocimiento como una práctica colectiva y encarnada (embodied), la dimensión performativa de la enseñanza-aprendizaje que, sumada a la representacional, interroga cómo funcionan los cuerpos más que qué son y, por último, un enfático interés por fusionar academia y activismo o, al menos, vincular los saberes generados en las instituciones de educación superior, en un gesto de responsabilidad social elemental, con las necesidades de la calle (López, 2022, p. 310).

Hacer pedagogía feminista es comprometerse con una actitud recursiva que desorganice los propios márgenes de lo aceptable, que incomode las lógicas patriarcales, para construir visiones colectivas, situadas y parciales (Haraway, 1995), que den cuenta de la multiplicidad de realidades y que ellas tengan cabida en los espacios de enseñanza-aprendizaje, tanto fuera como dentro del aula. A pesar de que entendemos que “el aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical del mundo universitario” (Hooks, 2021, p. 38), no podemos solo retrotraernos al aula como espacio educativo. Sabemos, por ejemplo, que existe un rol masificado en torno a las posibilidades educativas de las redes sociales (Fuentes Cancell, Estrada Molina y Delgado Yanes, 2021), donde quienes ejercen docencia universitaria desarrollan iniciativas que complementan los espacios formativos, incorporando herramientas elaboradas previamente o también iniciativas de intercambio mediante plataformas, ya sea sincrónica o asincrónicamente, donde se descentran las nociones habituales del espacio de aula, fenómeno que se expandió con fuerza con la pandemia por COVID-19.

Las redes sociales, como espacios de intercambio de conocimiento, están localizadas dentro/fuera de las universidades. Hablar sobre ello es reconocer que habitamos un espacio en la virtualidad que coexiste con la cotidianeidad material que recorren quienes son parte (por más o menos tiempo) de estas instituciones y que, de una u otra manera, inciden en las formas de configuración del lenguaje en estos espacios, pero que, al mismo tiempo, manifiestan nuevos códigos de lenguaje y nuevas violencias.

Así, Valencia Ortiz, Cabero Almenara y Garay Ruiz, en su estudio sobre la influencia del género en el uso de redes sociales de alumnxs y profesores, demuestran no solo la incidencia de elementos generizados en el uso del tiempo y actividades en redes sociales, sino también el refuerzo del saber hacer en el tipo de acciones que ejecutan. Así,

estas diferencias de frecuencia y de tipo de uso, aunque sean pequeñas, nos deben llevar a reflexionar sobre el tipo de tareas y planificación didáctica que debemos realizar para la inclusión desde una perspectiva tecnopedagógica y coeducativa de las redes sociales en nuestras aulas (Valencia Ortiz, Cabero Almenara y Garay Ruiz, 2020, p. 38).

y, con ello, a pensar las ideas que perpetuamos en el lenguaje como posibilidad de repetición de escenarios o de subversión de estos.

Todas las personas que participamos del mundo universitario y de la cultura en su conjunto estamos llamadas a renovar nuestro entendimiento si queremos transformar las instituciones educativas (y la sociedad) para que la manera en que

vivimos, enseñamos y trabajamos pueda reflejar nuestro deleite por la diversidad cultural, nuestra pasión por la justicia y nuestro amor por la libertad (Hooks, 2021, p. 66).

Esto va a requerir que ampliemos los márgenes, que crucemos fronteras y les demos movilidad, para que no se sigan reforzando como puntos estancos sino como oportunidades de transformación y permeabilidad en las prácticas de producción de la vida cotidiana, tanto universitarias como en todas las aristas. Porque no concebimos la idea de pensar la academia ni la universidad sin pensar primero, colectiva y encarnadamente, cómo sostenemos la vida. Entonces, por ejemplo, desde nuestra realidad situada, nombrar las múltiples ocupaciones de las mujeres es también un recurso de justicia lingüística con enfoque de género. Por ejemplo, mostrar, con evidencia y en espacios de incidencia pública, el efecto que tiene que las mujeres gesten y maternen mientras son académicas, debiese generar como consecuencia -en comunidades que están receptivas a comprender que hay brechas históricas de género- una continuidad de políticas educativas que nivelen estas inequidades. Aquí, es posible preguntarse, ¿cómo, las mujeres que han pasado por situaciones vitales de esta naturaleza, pueden ser medidas en el mismo rango que personas que no lo han hecho? Existen varias respuestas desde las que aproximarse a esta respuesta. Aquí, y solo para realizar un ejercicio pedagógico, desarrollaremos tres. La primera de ellas proviene desde los estudios ocupacionales. La Encuesta nacional sobre uso del tiempo en Chile, del año 2015 (la última que se ha publicado), afirma que, en todas las regiones del país, las mujeres destinan mayor cantidad de tiempo a los trabajos no remunerados y a los cuidados que los varones (ENUT, 2015). En este sentido, podríamos afirmar que es claro que somos las mujeres, aunque desarrollemos actividades académicas, quienes nos hacemos cargo de los cuidados, razón por la cual la productividad y la destinación de tiempo a la producción de conocimiento se ven mermadas. Como segunda respuesta, podemos afirmar, en palabras de Federici, que

no es innovación tecnológica lo que se necesita para afrontar la cuestión del cuidado de los mayores. Lo que se necesita es una transformación de la división social y sexual del trabajo y, por encima de todo ello, el reconocimiento del trabajo reproductivo como trabajo (2013, p. 45).

Por ello, nos preguntamos aquí sobre los efectos de esta división sexual en el trabajo académico y cómo son los impactos que circulan. Por último, y como tercer punto, pensando más en los efectos biológicos de esta transición vital, los estudios respecto de las transformaciones del cerebro humano han demostrado que, en el periodo de gestación, las mujeres están sometidas a una poda sináptica que solo tiene parangón con la etapa de la adolescencia, donde experimentan cambios en la estructura cortical para ocuparse del ser humano que ha nacido. Esto favorece la conducta maternal en las gestantes, sin embargo, dificulta la concentración y la producción de ideas a nivel de la neocorteza (Carmona et al., 2019).

Es claro, desde nuestra perspectiva, que la incorporación de un lenguaje con perspectiva de género, un lenguaje no sexista transincluyente, requiere también pensar cuáles son los tópicos que se ponen en escena, a quiénes les permite existir y de qué manera. A la vez, es necesario reflexionar sobre cómo se juegan las disputas que tienen efectos concretos diferenciados según género y que, además, tienen cargas segregadoras para la realización de determinadas actividades.

Como se señaló anteriormente, la pedagogía feminista no puede serlo sino es transinclusiva, pues, como “forma de pedagogía social, crítica”, basada en una “acción educativa feminista” (Aparicio, 2018, p. 213), interpela al mismo feminismo “lo cuestiona en sus teorías y sus prácticas (...) hace de la crítica y de la autocritica un método fundamental” (Korol, 2007, p. 18). Por ello, asumimos que las prácticas educativas feministas transinclusivas y queer constituyen una “privilegiada herramienta de cuestionamiento de la heteronorma, que interroga seriamente las categorías sexogénero-orientación sexual, más allá de las dicotomías esencializadoras, valorando otras posibilidades de ser y de posicionarse como ser humano”

(Carrera-Fernández, 2019, p. 68). En este sentido, una práctica pedagógica transincluyente permite la denuncia de la violencia que genera la heteronorma en una sociedad patriarcal que determina “las condiciones lingüísticas de los sujetos aptos para la supervivencia” (Butler, 1997, p. 22) y, al mismo tiempo, es una práctica educativa que permite

la valoración y riqueza de las diferentes sexualidades, asumiendo las tensiones entre fomentar la igualdad y desestabilizar las categorías de identidad, que ofrezca otras posibilidades de ser y de estar el mundo como realidad corporeizada, y reconozca la siempre presente incoherencia identitaria que todos/as habitamos (Carrera-Fernández, 2019, p. 96).

6. REFLEXIONES FINALES: TRAZANDO DESAFÍOS

A partir de la movilización feminista de 2018, su denuncia de las múltiples violencias y discriminaciones vividas por mujeres y disidencias sexogenéricas en las instituciones de educación superior chilena, y su exigencia de una educación no sexista, hemos reflexionado sobre los elementos que (re)producen el sexismo lingüístico, planteando la urgencia de implementar un lenguaje justo de género, que permita formas incluyentes, sin ingenuidades, apoyadas en las posibilidades y aperturas que tiene la pedagogía feminista, interseccional y no binaria para construir apuestas políticas que permitan la construcción de espacios académicos otros. Asumimos estos postulados desde una mirada que reconoce las marcas subalternizantes, las heridas coloniales, la forma de construcción de conocimiento, el androcentrismo y las múltiples violencias. Así, acuerpamos y encarnamos la reflexión, que es praxis rebelde e incómoda, asumiéndonos como seres vulnerables e interdependientes “no sólo de otros, también de un mundo que nos sostiene y que es sostenible” (Butler, 2017, p. 23). En esto son centrales las formas de actuaciones y apuestas políticas transformadoras, pues pueden cuestionar y visibilizar las jerarquías genéricas, junto a las raciales y étnicas, marcando nuestro actuar situado y enraizado en cuerpos-territorios que habitan el sur. Para ello, resulta importante, como horizonte político, el “desmontaje del patriarcado como estructura de poder, una metodología de práctica política que supone la capacidad de decodificar, desmontar, dismantelar los mandatos y estructuras patriarcales” (Galindo, 2018, p. 626). Lo anterior implica la reapropiación de los cuerpos y los territorios, y una serie de desobediencias y resistencias cotidianas frente a los mandatos que se nos han impuesto en los usos de la lengua y en la vida cotidiana.

Así, proponemos profundizar en una pedagogía que piense los efectos materiales del lenguaje con justicia de género, no solo en la inclusión discursiva, sino que en una integración semiótico-material, en que la corporalidad y la sostenibilidad de la vida estén en el centro y donde el lenguaje tenga la potencia de vehicular y visibilizar las historias no contadas, los relatos que históricamente no han sido considerados para pensar los constructos teóricos ni las formas de operacionalizar la cotidianidad desde las universidades.

REFERENCIAS

- Alvez Dombkowsch, L. y Alves da Silva, M. (2022). Descolonizar o saber desde uma Pedagogia Feminista Decolonial. *D'generus: Revista de Estudos Feministas e de Género*, 1(1), 273-289. <https://doi.org/10.15210/dg-revista.v1i1.2041>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/ La Frontera. The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aparicio, E. (2018). Aproximación a la producción artística de las mujeres al servicio de una pedagogía feminista. Ejemplos en Latinoamérica y España. *Comunicación y Género*, 1(2), 211-216. <https://doi.org/10.5209/CGEN.62676>

- Bard, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2), 101-122. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2016.08.003>
- Barrientos, M. y Zalaquett, C. (2021). Resonancias comunitarias y reconstrucción de redes: una aproximación al feminismo popular y los nexos con el mayo feminista en Chile. En I. Lozoya y C. Zamorano (Eds.), *Revistas y redes en la conformación del campo intelectual latinoamericano*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.
- Bejarano Franco, M. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia*, 124, 79-89. Recuperado de <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/191>
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Buenos Aires: Síntesis.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabnal, L. (2018). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Momento de paro, tiempo de rebelión. Miradas feministas para reinventar la lucha* (pp. 116-134). Minervas ediciones.
- Campana Alabarce, M., Hernández Mary, N. y Muñoz Arce, G. (2021). La Academia como trinchera. *Temas y Debates* [Nro. especial Pandemia Fase 1: Entre la perplejidad y el temor], 69-77. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i0.484>
- Carmona, S., Martínez-García, M., Paternina-Die, M., Barba-Müller, E., Wierenga, L. M., Alemán-Gómez y Hoekzema, E. (2019). Pregnancy and adolescence entail similar neuroanatomical adaptations: A comparative analysis of cerebral morphometric changes. *Human Brain Mapping*, 40(7), 2143-2152. <https://doi.org/10.1002/hbm.24513>
- Carrera-Fernández, M. V. (2019). Feminismo transinclusivo y pedagogía queer. En T. Vilaça, A. Bortolozzi, C. Regina Rossi, F. Teixeira, I. Chagas, I.P. Martins, P. de Oliveira e Silva Pereira Mendes (Eds.), *Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Sexualidade e Educação Sexual, (In)visibilidades e desafios em investigação e prática* (pp. 67-76). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/80067>
- Castillo, A. (2022). La Corpo política y su movimiento reticular. *Asparkia. Investigació Feminista*, 40, 39-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8480791>
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En R. L. Platero (Coord.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Madrid: Bellaterra.
- De Fina Gonzalez, D. y Figueroa Vidal, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>
- Duarte Hidalgo, C. y Rodríguez Venegas, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión Ciencias Sociales*, 19, 41-72. Recuperado de <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/328>
- Duarte Hidalgo, C. y Rodríguez Venegas, V. (2022). Tramas para tejer una educación no sexista. Apuntes sobre las luchas feministas en las universidades chilenas. *Revista Perspectivas*, 40, 11-39. <https://doi.org/10.29344/07171714.40.3318>

- Escandell-Vidal, M. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, 223-249. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08>
- Duboy-Luengo, M. e Iturrieta Olivares, S. (2021). El derecho a voz y la conciencia del lugar de enunciación: Oportunidades y propuestas desde la sistematización. En S. Iturrieta Olivares (Dir.) y L. Manuel (Ed.), *Vivir en tiempos convulsionados. Reflexiones sociocríticas para propuestas de intervención social*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones. Recuperado de https://ariadnaediciones.cl/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=186
- ENUT (2015). Encuesta nacional sobre uso del tiempo en Chile. Recuperado de https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/sintesis-resultados-regionales-enut.pdf?sfvrsn=eac63260_5
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano*, 184, 7-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, 12(12), 141-171.
- Falcón, L. (20 de mayo de 1984). «Kate Millet: ‘El amor ha sido el opio de las mujeres’». *El País*.
- Fardella Cisternas, C., Sisto Campos, V. y Jiménez Vargas (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología* (Campinas), 34(3). <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>
- Federici, S. (2013). Sobre el trabajo de cuidado de los mayores y los límites del marxismo. En *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Revolucion%20en%20punto%20cero-TdS.pdf>
- Federici, S. (2020). Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Flores, V. (2021). Lengua viva, disturbios somáticos, ¿deseo de normalización? En S. De Mauro (Comp.), *Antología degenerada: una cartografía del lenguaje inclusivo* (pp. 19-41). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Follegati, L. (2018). El constante aparecer del movimiento feminista. En F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 77-90). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Friedrich, M. C. G., y Heise, E. (2019). Does the use of gender-fair language influence the comprehensibility of texts? An experiment using an authentic contract manipulating single role nouns and pronouns. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 51-60. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000223>
- Fuentes Cancell, D. R., Estrada Molina, O. y Delgado Yanes, N. (2021). Las redes sociales digitales: Una valoración socioeducativa. Revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 23(1), 41-52. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11947>
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Galindo, M. (2018). La revolución feminista se llama Despatriarcalización. En J. Brenna y F. Carballo (Coord.), *América Latina: de ruinas y horizontes La política de nuestros días, un balance provisorio* (pp. 611-628). Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2020). Procesos de subjetivación y lenguaje inclusivo. *Literatura y lingüística*, 42, 275-301. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2597>

- Gasparri, J. (2019). Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas. *Revista de educación*, 18, 49-72. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3749/3690
- Giamberardino, G. (2019). De ausencias y suturas Feminismos para un Trabajo Social emancipador. En L. Riveiro (Comp.), *Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate* (pp. 71-104). La Plata: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://diariofemenino.com.ar/df/wp-content/uploads/2019/07/FEMINISMO-web.pdf>
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Giribuela, W. (2018). Cuestión social y diversidad sexual. Aproximaciones iniciales al análisis de la orientación sexo-genérica disidente como emergente de la cuestión social. *ConCienciaSocia*, 2(3), 57-73. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21588>
- Glozman, M. (2021). Reproducción y resistencia. Los discursos sobre el lenguaje en la (trans) formación de subjetividades generizadas. *Leitura*, 69, 382-398. Recuperado de <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/revistaleitura/article/view/12217>
- González, C. y Delgado de Smith, Y. (2016). Lenguaje no sexista: una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14(2), 86-95. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200011
- Gouvias, D. y Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248089>
- Guerrero Salazar, A. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>
- Gutiérrez Conde, Á. (2022). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 34. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/226623/inclusivo.pdf?sequence=1>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Buenos Aires: Cátedra.
- Hermida, M. E. y Meschini, P. A. (2018). Trabajo social y descolonialidad: Epistemologías en lo insurgente para la intervención en lo social. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 8(2), 215-215. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/interaccion/article/view/29657>
- Hiner, H. y López Dietz, A. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis Revista Latinoamericana*, 20(59), 122-146. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1590>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M. y Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 9(2), 174-183. Recuperado de <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1897>

- Kirkwood, J. (2021). *Preguntas que hicieron movimiento. Escritos feministas, 1979-1985*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Korol, C. (2007). "La educación como práctica de la libertad". Nuevas lecturas posibles, *Pañuelos en rebeldía. Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Kostas, M. (2018). Snow White in Hellenic primary classrooms: children's responses to non-traditional gender discourses, *Gender and Education*, 30(4), 530-548. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237619>
- Kostas, M. (2021). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, 33(1), 50-67. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632807>
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Loick, D. (2018). If You're a Critical Theorist, How Come You Work for a University? *Critical Horizons*, 19(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/14409917.2018.1485249>
- Lomotey, B. A. (2018). Making Spanish gender fair: a review of anti-sexist language reform attempts from a language planning perspective. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 383-400. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1403217>
- Lomotey, B.A. (2020). Exploring the Adoption of Gender-Fair Spanish Alternatives in School Domains: An African University in Focus. *Sexuality & Culture*, 24, 1082-1106. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09746-0>
- Lomotey, B. A. y Chachu, S. (2020). Gender ideologies and power relations in proverbs: A cross-cultural study. *Journal of Pragmatics*, 168, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.07.001>
- López, H. (2022). Materiales culturales de memoria. Un acercamiento a la pedagogía feminista en la educación superior. En M. Fonseca Santos, G. Hernández Rivas y T. Mitjans Alayón (Comp.), *Memoria y feminismos: cuerpos, sen ipensares y resistencias*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248256/1/Memoria-y-feminismos.pdf>
- López Dietz, A. y Hiner, H. (2022). ¡Nos quitaron tanto que nos quitaron hasta el miedo! Acción colectiva, emociones, repertorios y marcos estratégicos del Tsunami Feminista de 2018 en Chile. *Revista Páginas*, 14(35). <https://doi.org/10.35305/rp.v14i35.644>
- Martínez-Labrin, S. y Bivort-Urrutia, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas*, 13(1), 15-22. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-334>
- Martínez Pagán, M. B. (2020). El lenguaje inclusivo, parte de la ética profesional de la traducción: el papel liberador de la lengua en la creación de un mundo más justo. En A. Martínez Pleguezuelos, M. Fernández Cano, A. Pérez Bernabeu, M. Sánchez Ibañez y S. Fernández de Pablo (Ed.), *Mari Corners, Estudios interdisciplinarios LGTBIQ+* (pp. 17-35). Madrid. Recuperado de <https://oa.upm.es/64177/1/MaquetaMaricorners01.pdf#page=23>
- Muñoz-Arce, G. (2019). Razón neoliberal e investigación: Resistencias desde el trabajo social. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 32-54. Recuperado de <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/146>

- Núñez Cortés, J. A., Núñez Román, F. y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Palestro, S. (2015). Sexismo en la educación en Chile. En C. Durán Carrasco (Ed.), *El continuo de violencia hacia las mujeres y la creación de nuevos imaginarios* (pp. 35-44). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. Recuperado de <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/11/El-continuo-de-violencia-hacia-las-mujeres.pdf>
- Palestro Contreras, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En S. Del Valle Bustos (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 15-23). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. Recuperado de https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Palma Manríquez, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Anales De La Universidad De Chile*, 14, 89-107. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51140>
- Papadopoulos, B. (2022). Una breve historia del español no binario. DEP. Deportate, esuli, profughe, 48, 31-39. Recuperado de https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n48/07_Papadopoulos_Spanish.pdf
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos; México: UNAM.
- Pérez-Orozco, A. (2017). *Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Piña Laynes, A. A. y González Poot, A. A. (2018). De diatribas y diálogos sobre el lenguaje sexista. *Cambios Y Permanencias*, 9(2), 372-385. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9184>
- Radi, B. y Spada, M. (2020). Lenguaje inclusivo, cambio lingüístico y cambio social. En R. Janoario y L. Peluso (Comp.), *Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rain, A. y Muñoz Arce, G. (2019). Interculturalidad crítica en clave decolonial: desafíos para la formación en trabajo social. *ConCienciaSocial*, 2(4), 166-182. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/23950>
- Rich, A. (1986). *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985*. New York and London: W. W. Norton & Company.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rodríguez-Soza, C. y Ruiz-Cantero, M. T. (2022). Ceguera de género en los libros de texto de medicina. El caso de las leucemias. *Gaceta Sanitaria*, 36(4), 333-344. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2021.05.002>
- Sánchez-Apellániz García, M. J. (2009). Lenguaje y comunicación no sexista. En M. Román Onsalo (Coord.), *Manual de Agentes de Igualdad* (pp. 255-268). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=514124>

- Sarlo, B. y Kalinowski, S. (2019). *La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Schick Carrillo, C., Zúñiga Maldonado, D., Aguilar Peña, P., Sabogal Rengifo, A. y Cortés Gallardo, N. (2019). Al sur del sur: Reflexiones para una educación no sexista. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 169-187. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100169>
- Szcesny, S., Formanowicz, M., y Moser, F. (2016). Can gender-fair language reduce gender stereotyping and discrimination? *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00025>
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad. Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tosi, C. L. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 20, 1-20. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/536/331>
- Valencia Ortiz, R., Cabero Almenara, J. y Garay Ruiz, U. (2020). Influencia del género en el uso de redes sociales por el alumnado y profesorado. *Campus Virtuales*, 9(1), 29-39. Recuperado de <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=248>
- Valenzuela-Valenzuela, A. V. y Cartes-Velásquez, R. (2019). Absence of gender perspective in medical education. Implications in female and LGBT+ patients, students and professionals. *Iatreia*, 33(1), 59-67. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.32>
- Vervecken, D., Gyax, P. M, Gabriel, U., Guillod, M. y Hannover, B. (2015). Warm-hearted businessmen, competitive housewives? Effects of gender-fair language on adolescents' perceptions of occupations. *Frontiers in psychology*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01437>
- Zerán, F. (2018). Escrituras rebeldes en tiempos de cambio. En Autor (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 9-20). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Zimman, L (2017). Transgender language reform: some challenges and strategies for promoting trans-affirming, gender-inclusive language. *Journal of Language and Discrimination*, 1(1), 84-105. <https://doi.org/10.1558/jld.33139>