



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Bellas Artes

Literatura con perspectiva de género en nivel bachillerato.

Imaginarios que construyen identidades.

Tesis

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

Maestría en Estudios de Género

Presenta

Sara Alicia Aguirre Mumulmea

Dirigido por:

Dra. Silvia Ruiz Tregallo

Querétaro, Qro., agosto de 2021.

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Facultad de Bellas Artes

Maestría en Estudios de Género

Literatura con perspectiva de género en nivel bachillerato.

Imaginarios que construyen identidades.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestría en Estudios de Género

Presenta

Sara Alicia Aguirre Mumulmea

Dirigido por:

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Presidenta

Dra. María Elena Meza de Luna

Secretaria

Dra. Cecilia López Badano

Vocal

Dra. Cristina Ortiz Ceberio (University of Wisconsin-Greenbay)

Suplente

Dra. Abril Guadalupe Saldaña Tejeda (Universidad de Guanajuato)

Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.

Octubre 2021

México

Resumen

La educación con perspectiva de género en México es un ámbito de indudable relevancia social en la actualidad. En este documento proponemos una lectura de la realidad a partir de la teoría de género y análisis culturales para comprender las relaciones actuales entre las y los adolescentes con los estereotipos de género. Ofrecemos los detalles de una investigación aplicada con enfoque cualitativo realizada en 2020 con dos poblaciones de estudiantes de Educación Media Superior en Querétaro, México con el método de Intervención Acción Participativa. Uno de esos grupos perteneció a una institución pública y, el otro, a una privada. En ambos casos identificamos la presencia del espejismo de la igualdad (Amelia Valcárcel) como problema medular. Desde la mirada cualitativa analizamos de qué manera este espejismo se vincula con los estereotipos para planificar un proyecto de intervención social orientado a problematizarlos. En el caso de las adolescentes identificamos la vigencia del mandato de belleza en las mujeres, la estigmatización de la sexualidad femenina, la predisposición “natural” al amor, la maternidad y las labores de cuidado, y la preocupación por la violencia de género en el país. Los varones, en general, cumplieron con un estereotipo tradicional de la masculinidad: el imperativo de la fortaleza física y emocional. Además, la brecha de clase económica entre ambas poblaciones evidenció la presencia de un pensamiento meritocrático en el grupo del instituto privado, el cual afecta también la experiencia de habitar los géneros desde ese privilegio. Ofrecemos por lo tanto el análisis de ambas circunstancias y los resultados que obtuvimos del proyecto de intervención social. Entre estos últimos destacamos las demandas de la población de adolescentes por crear más espacios de diálogo en torno al género, su satisfacción en general con la metodología del taller y cómo mejorarlo, y la sensibilización que desarrollaron sobre el género y la sociedad (críticas al adultocentrismo). Por último, destacamos lo valioso que resultó trabajar con literatura como una herramienta que contribuye con la sensibilización sobre estos temas. Compartimos, por lo tanto, una estrategia para contribuir con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Palabras clave: Estudios de Género, Adolescentes, Educación Media Superior, Literatura, Educación.



Abstract

Education with gender perspective in Mexico is an area with social relevance at present. We propose in this document an interpretation of reality based on gender theory and cultural analysis to understand current relationships between adolescents and gender stereotypes. We offer details of applied qualitative research carried out in October 2020, with two student populations from the high school education in Queretaro, Mexico, with the participatory action research method. One of them was from a public school and the other one from a private school; in both cases, we identified the presence of a mirage of equality (Amelia Valcárcel) as a central problem. We analyse from a qualitative perspective how this mirage is linked to the stereotypes to plan a social interventional project-oriented to questioning. For girls, we identified the validity of beauty mandates in women, female sexuality, stigmatization of female sexuality, the “natural” predisposition to love, maternity, and the care work, and the worry about gender-based violence in the country. Males, in general, complied with a traditional stereotype of masculinity, physical and emotional strength. In addition, the economic class gap between the two populations evidenced the presence of meritocratic thinking in the group of the private institute, which also affects the experience of inhabiting the genders from that privilege. We, therefore, offer the analysis of both circumstances and the obtained results of the social intervention project. From these results, we highlight the adolescents’ population demands to create more dialogue spaces about gender, their general satisfaction with the workshop methodology, and how to improve it; and the sensitivity about gender and society that they developed, criticisms of adultcentrism. Finally, we emphasize the value of working with literature as a tool that contributes to the sensibility of these subjects. Therefore, we share a strategy to contribute to the construction of a fairer and more inclusive society.

Keywords: Gender studies, teenagers, high school education, Bachelor degree, education

Dedicatorias

Quiero dedicar esta suma de trabajo, conocimiento adquirido, esfuerzos, sacrificios, logros, crecimiento y desvelos a todas las personas que alguna vez han sentido que habitan los márgenes o una desarticulación solitaria por falta de ecos empáticos en su entorno. Este es un registro académico textual que evidencia cómo desde los ámbitos de la investigación social los conocimientos adquiridos cobran sentidos valiosísimos cuando se llevan a la praxis con el entorno, cuando nos ayudan a desestabilizar la normatividad de lo insufrible.

Una dedicatoria más concreta va hacia mi hermano, por enseñarme en su resistencia que hay más formas de habitar este mundo y que las lógicas instauradas no son monolíticas, sobre todo cuando se acompañan de apetitos de justicia social.

Saralicia Mumulmea

Agradecimientos

En este apartado quisiera ser capaz de incluir a todas las personas que con su bondad y cariño ayudaron a que este proceso, desde sus comienzos, fuera disfrutable y llevadero con todo y los altibajos vividos durante su desarrollo. En sentido cronológico quiero agradecer a mi familia por su apoyo incondicional en mi formación académica con todo y la distancia prolongada que eso supuso en algún momento. A esto debo sumar a mi familia amistosa que me ayudó en innumerables ocasiones que no podría enunciar aquí, pero que guardo cálidamente en mi memoria.

Quiero agradecer también a todo el cuerpo académico de la Maestría en Estudios de Género, porque cada integrante fue un ejemplo de una praxis congruente con el compromiso ético y político que demanda esta línea de estudios en la actualidad, en calidad humana y académica. Particularmente me parece imprescindible reconocer aquí que la dirección de la Dra. Silvia Ruiz Tresgallo fue esencial para mi proceso de aprendizaje académico y personal; su acompañamiento y compromiso hacia mi formación contribuyeron a dilucidar panoramas profesionales más cálidos, horizontales y empáticos. Me siento afortunada de haber experimentado un posgrado en el que me sentí acompañada en mis utopías y reflexiones sobre el entorno en un ambiente donde el compañerismo era palpable.

Por último, pero igual de relevante, quiero agradecer a las escuelas pública y privada que me permitieron implementar el proyecto al reconocer la relevancia social actual que este se propuso abordar. Y, por supuesto, agradecer profundamente a la Universidad Autónoma de Querétaro y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por brindarme la posibilidad de financiar mis estudios a través de sus apoyos becarios. Las experiencias de aprendizaje obtenidas en este posgrado son invaluable en el ámbito personal y se acompañan de muchos ánimos por trasladar estos conocimientos a mi labor profesional. En otras palabras, espero que mi trabajo dé cuenta de mi compromiso ético hacia la retribución social que me propuse desde el inicio de este proyecto.

Índice

Resumen	iii
Abstract	iv
Dedicatorias.....	v
Agradecimientos	vi
Índice.....	vii
Índice de figuras	x
Índice de tablas.....	x
Introducción	xi
Declaración enunciativa y reminiscencias personales	17
Capítulo 1. Antecedentes	22
1.1 La educación en México desde una perspectiva de género.	22
1.1.1 <i>Coeducación</i>	27
1.2 Categorías del sistema educativo relevantes para intervenir.	31
1.3 Perspectiva de género en la Educación Media Superior.	34
1.4 Identidad, imaginarios sociales y estereotipos en adolescentes.	36
Capítulo 2. Diagnóstico de los estereotipos de género en estudiantes de una IDEMS	43
2.1 Objetivos	43
2.2 Metas	44
2.3 Ejes de análisis	44
2.4 Método	45
2.4 Resultados de diagnóstico	47
2.6 FODA I	65
Capítulo 3. Intervención. Taller de literatura con perspectiva de género	67

3.1 Diseño	68
3.1.1 <i>Justificación</i>	68
3.1.2 <i>Objetivos</i>	68
3.1.3 <i>Metas</i>	68
3.1.4 <i>Características de la población</i>	69
3.2 Estructura del proyecto	69
3.2.1 <i>Equipo de trabajo</i>	69
3.2.2 <i>Beneficiarias/os</i>	69
3.2.3 <i>Lineamientos de la intervención</i>	69
3.2.4 <i>Plan general de implementación</i>	70
3.2.5 <i>Recursos</i>	71
3.2.6 <i>Presupuesto</i>	71
3.2.7 <i>Formatos</i>	72
3.2.8 <i>Cronograma de actividades</i>	72
3.2.9 <i>FODA</i>	72
3.3 Descripción de las etapas del proyecto	74
3.4 Resultados	78
Capítulo 4. Devenir mujer en la literatura a través de la narrativa de formación	116
4.1 Acercamiento teórico: la novela de formación en protagonistas femeninas.	117
4.2 Análisis literario con perspectiva de género.	122
4.2.1 Identidad y memoria en <i>Escenario de guerra</i> (2000) de Andrea Jeftanovic	122
4.2.2 Violencia sexual e internalización de la mirada patriarcal en la autopercepción corpórea en <i>The house on Mango Street</i> (1984) de Sandra Cisneros	130
4.2.3 Desestigmatización de prácticas sexuales y (contra) culturales en <i>Nadie alzaba la voz</i> (1994) de Paula Varsavsky	138

4.2.4 Conclusiones generales	147
Conclusiones	150
Referencias	155
Anexos	162

Índice de figuras

Figura 1. Diagrama de la etapa indirecta.	70
Figura 2. Diagrama de etapa directa..	70

Índice de tablas

Tabla 2.1 Ejes temáticos para análisis de resultados.....	44
Tabla 2.2 Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas I.....	65
Tabla 3.1 Presupuesto para curso virtual.....	71
Tabla 3.2 Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas II.....	72
Tabla 3.3 Programa de actividades.....	76
Tabla 3.4 Temas predilectos.....	106

Introducción

La educación con perspectiva de género en México debe enfatizarse si se quiere lograr una sociedad más equitativa. Las problemáticas en torno al tema se han mantenido vigentes a pesar de la existencia de talleres y espacios para atender y contrarrestar los efectos de las violencias en sus distintas manifestaciones. Es peculiar que apenas en 2017 se implementó la integración de la perspectiva de género en el área educativa. La tardía incorporación resulta significativa, en especial si pensamos el espacio escolar como una de las instituciones sociales más normalizadas en la formación de una persona.

El tema de este documento surgió a través de la reflexión del proceso de construcción de la desigualdad que se fundamenta en la legitimación cultural de las conductas que, a su vez, la refuerzan; sin embargo, las sociedades cambian y, con ellas, el sistema de significaciones vinculadas a las socializaciones entre los géneros. La decisión de trabajar con adolescentes se generó por el interés de facilitarles un espacio que les ayudara a sentir un acompañamiento en esta etapa en la que el pensamiento crítico juega un rol crucial en sus decisiones, no solo en términos de desarrollo profesional sino también en relación con su constitución identitaria y entornos sociales. Debido a este interés, la implementación de este proyecto se orientó para contribuir con la deconstrucción de los estereotipos de género que las y los adolescentes poseían, además, funcionó como espacio de reafirmación y confrontación de ideas derivadas del tema. Los contenidos se acompañaron de materiales audiovisuales que ayudaron a exponer algunos temas, así como obras literarias que promovieron una sensibilización sobre las violencias sexistas, la historia de identidades marginadas por el androcentrismo y las disidencias sexo-genéricas. De este modo, construimos un ejercicio que permitió el proceso enseñanza-aprendizaje de forma bilateral en el que, por un lado, contribuimos con el enriquecimiento de las nociones de las y los estudiantes acerca de los imaginarios culturales relacionados con el género; y, en consecuencia, logramos producir este trabajo como expresión y síntesis de los resultados de este proceso de investigación y aprendizaje.

A través de la revisión bibliográfica efectuada podemos señalar que, en términos generales, se ha indagado sobre este tema principalmente en la Educación Básica y la Superior; además, coinciden en abordar cuestiones como los espacios escolares, uniformes y

paridad de género. Por este motivo, proponemos esta investigación desde un enfoque cualitativo para contribuir al campo de los estudios enfocados en la relación entre la Institución de Educación Media Superior¹ y la perspectiva de género en México. Realizamos el presente proyecto con el propósito de abonar conocimientos hacia distintos espacios y personas que sostengan un interés acerca de los estudios de género en la población de adolescentes.

Como proyecto de intervención social escogimos el método Intervención Acción Participativa a través de un taller de género y literatura, denominado “Sororidad despierta”. El principal objetivo fue sensibilizar a través de material literario sobre temáticas vinculadas a los estudios de género, estas fueron seleccionadas según la información recabada por el diagnóstico efectuado. Basándonos en estos datos, diseñamos el programa de contenido para que el taller generara mejores beneficios para la población de adolescentes. Además, la pertinencia de este proyecto recae en la praxis del pensamiento crítico con perspectiva de género para promover otras miradas sobre las problemáticas sociales que competen a los estudios de género. Por medio de este ejercicio contestamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los estereotipos de género que poseen las y los adolescentes de este nivel educativo?
2. La incorporación de un programa de literatura con enfoque de género, ¿en qué medida puede revertir estos constructos (o estereotipos) de género que contravienen la igualdad y la diversidad?

La respuesta a estas interrogantes demandó la construcción de un aparato de análisis teórico que, puesto en funcionamiento con las y los estudiantes de dos instituciones de Educación Media Superior² en Querétaro permitió obtener mayor claridad sobre estas. Además, la información obtenida al término de la intervención nos ofrece un panorama de acciones pendientes para solventar las necesidades y/o demandas de esta población en el

¹ De aquí en adelante la referiré como IDEMS.

² Por razones éticas sostengo en anonimato los nombres de ambas instituciones.

contexto actual. Debido a la pandemia global del COVID-19, realizamos la investigación con dos instituciones, una pública y la otra privada; en ambos casos su población fue mixta.

En este documento proponemos cinco capítulos los cuales se desarrollan desde la teoría y la praxis enfocada en el trabajo de campo. En el primer capítulo abordamos los antecedentes y/o el estado de la cuestión que nos atañe principalmente: la relación entre la perspectiva de género y la educación en México; por ello integramos reflexiones acerca de la educación femenina en el país, la demanda por la educación mixta, la propuesta coeducativa actual a través de la exigencia institucional reciente sobre la implementación de la perspectiva de género en la educación. Exponemos los conceptos más importantes para comprender mejor esta propuesta, tales como: orfandad de género, androcentrismo, coeducación, estereotipos e imaginarios.

En el segundo capítulo exponemos el método y los correspondientes resultados obtenidos del diagnóstico realizado con una población perteneciente a una institución pública, así como la descripción de los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta etapa de la investigación. Asimismo, ofrecemos un análisis de los resultados para guiar una lectura del reconocimiento de las problemáticas por abordar con la población.

En el tercer capítulo, exponemos y justificamos la necesidad del cambio de población, derivada por la situación de la pandemia, por lo cual se truncó el proyecto presencial con la primera población; no obstante, logramos intervenir en una institución privada del mismo nivel educativo con sus respectivas readaptaciones. Esta situación también permitió reconocer problemáticas interesantes que hicieron necesario el análisis propiamente interseccional, además de otros aspectos que se compartieron con la institución pública. Al margen del ejercicio de situar a la población y su diagnóstico correspondiente, en este capítulo describimos también los asuntos que competen a la aplicación del proyecto de intervención: el material con el que trabajamos, los ejercicios que aplicamos, el cronograma de actividades, instrumentos de evaluación del proyecto y los resultados obtenidos.

Después, en el cuarto capítulo, realizamos un análisis literario con perspectiva de género sobre tres obras cuyo vínculo es su pertenencia a la novela de formación femenina: *Escenario de guerra* (Jeftanovic, 2000), *The house on Mango Street* (Cisneros, 1984) y *Nadie alzaba la voz* (Varsavsky, 1994). La pertinencia de este análisis se debe a que fue el principal criterio

de selección para los textos literarios que conforman al programa del taller ya que, en términos generales, es una forma narrativa estrechamente asociada con el tránsito de la adolescencia a la edad adulta. En estas obras podemos reconocer las diferencias en la configuración de las protagonistas debido a sus contextos de producción y las narrativas a las que se ajustan. De este modo vemos cómo el devenir mujer involucra elementos ignorados por la forma clásica y androcéntrica del género, como la menstruación, la sexualidad y la violencia de género, desde narrativas disruptivas de los discursos hegemónicos y, por lo tanto, propositivas para ampliar los imaginarios de género.

Por último, ofrecemos las conclusiones obtenidas con esta investigación retomando los aspectos más importantes que acompañan a este documento, comenzando con las respuestas a las preguntas de investigación. Para responder a la primera de ellas, dirigida a conocer cuáles son los estereotipos de género que actualmente tienen las y los adolescentes, compartimos cómo el espejismo de la igualdad es la problemática medular en el trabajo con esta población. Abonar a la deconstrucción de este espejismo permite exponer las desigualdades y limitaciones que aún existen como consecuencia de habitar un género. En el caso de las adolescentes identificamos los siguientes datos: la vigencia del mandato de belleza en las mujeres, la estigmatización de la sexualidad femenina, la predisposición “natural” al amor, la maternidad y las labores de cuidado, y la preocupación por la violencia de género en el país. Los varones, en general, cumplieron con un estereotipo tradicional de la masculinidad: el imperativo de la fortaleza física y emocional.

Además, señalamos las diferencias más significativas que hubo entre ambas instituciones, privada y pública, desde la cual el elemento de la clase socioeconómica es elemental. La brecha de clase nos permitió reconocer que los problemas en torno al género son más alarmantes en espacios precarizados económica y afectivamente. En ese sitio las alumnas hablaban desde sus propias experiencias, las cuales implicaban agresiones sexuales, violencias dentro del noviazgo y consumo de sustancias ilícitas, por ejemplo. En cambio, en la población con mayores privilegios detectamos una crítica informada sobre los asuntos del género, sobre todo en el ámbito social; por ejemplo, las alumnas no titubeaban al estar a favor del empoderamiento femenino y reconocer lo valioso del activismo feminista, además de

denunciar las inconformidades que sentían en sus espacios familiares con la división sexual del trabajo.

En relación con la segunda pregunta, orientada a conocer si un taller de literatura con perspectiva de género es capaz de revertir los estereotipos de género que contravienen la igualdad y la diversidad, afirmamos que fue capaz de hacerlo. Desglosamos en qué sentido lo percibimos a través del análisis de resultados de la intervención, dentro de los cuales destacamos las conexiones que las y los estudiantes pudieron crear entre los temas revisados y sus entornos; las demandas de la población de adolescentes por crear más espacios de diálogo en torno al género, lo cual es indicador de interés sobre el tema; la concientización sobre los estereotipos de género con mayor profundidad; la satisfacción en general con la metodología del taller, aunque también proponemos cómo mejorarlo ya sea en temas o en didáctica; la sensibilización histórica y cultural que desarrollaron para comprender las luchas políticas en torno a las identidades de género y reconocimiento de derechos. Estos datos nos permiten reconocer lo provechosa que fue la implementación de este proyecto y alienta a futuras réplicas en el ámbito escolar.

Incluso consideramos que las etapas de este proyecto pueden contribuir en la elaboración de una política pública orientada a incorporar la perspectiva de género en la institución educativa. En este documento hicimos el ejercicio de reconocer las problemáticas de la población de adolescentes a través de su estudio por medio del diagnóstico, continuamos con la elaboración de una propuesta de intervención y ofrecemos los resultados para evaluar su impacto social. Todos estos momentos coinciden con etapas fundamentales para proponer una política pública y esperamos que pueda ser replicada con el interés de mitigar estas problemáticas sociales con las y los adolescentes.

Otro asunto importante es el de las reflexiones a propósito de la mirada adultocéntrica que debemos desestabilizar en aras de producir mayores beneficios para las y los adolescentes en México. Esta población expresó la carencia de espacios de diálogo sobre asuntos de género y sexualidad, ya que se consideran como un tabú. Por ello que reconozcan la necesidad de continuar abriendo esta clase de espacios para todas las edades, desde las infancias hasta adultos mayores.

Finalmente, destacamos lo valioso de pensar la literatura como una tecnología de género (Teresa de Lauretis, 1989). Comprenderla en ese sentido, nos ayudó a proponer el discurso literario como un dispositivo eficaz por su capacidad de representar y reproducir las relaciones sociales en los contextos ficcionales, ya sea históricos, políticos y sociales, entre los géneros. Pensar la literatura como un elemento que cobra sentidos simbólicos y culturales dentro de los imaginarios sociales, la convierte en una herramienta capaz de producir efectos de subjetivación. Por lo tanto, recurrir a la literatura como forma de expresión artística resulta provechoso, ya que contribuye con la sensibilización sobre temas que se vinculan con una realidad que, en México, así como en otros países, urge seguir cultivando si queremos lograr una sociedad más justa e inclusiva.

Declaración enunciativa y reminiscencias personales

*Where did she go with all those books and paper?
 Why did she march so far away?
 They will not know I have gone away to come back.
 For the ones I left behind. For the ones who cannot out.
 The house on Mango Street, Sandra Cisneros*

¿Cuáles son las esperanzas para una niña que crece siendo sensible a las contradicciones de la cultura y el cotidiano?, ¿cuál será la estrategia que la emancipe en un nivel personal satisfactorio?, ¿qué posibilidad hay de que pueda volver por las personas que ocupan una celda insufrible entre rejas de normativas sociales y represiones? Escogí el epígrafe de una calle Mango que es ubicua, vigente y múltiple independientemente de su nombre. Así como la protagonista de la obra de Cisneros, la esperanza para algunas se ha fincado en las posibilidades de nuestra circunstancia. En mi caso, acceder a estos espacios privilegiados para mí solo tiene sentido si me brinda la posibilidad de contribuir con las necesidades de mi entorno; porque experimenté directa e indirectamente la necesidad de hablar sobre lo que aún sigue siendo incómodo: el género, la sexualidad y el machismo.

Estas líneas son un posicionamiento enunciativo que dan cuenta de los motivos personales que me llevaron a emprender esta investigación. Por esto, quiero acotar las distancias de mi voz de investigadora para exponerme aquí en calidad de persona, es decir, situarme y compartir la experiencia que supuso el desarrollo de esta investigación en mi vida, no solo en términos actuales, sino desde mi adolescencia. Estas voces no son indisociables, por supuesto, sino que figuran ahora mismo como un ejercicio híbrido porque es repensar acontecimientos personales a través de la teoría de género y de la literatura expresados en lo que podría ser un lenguaje más poético, por lo que también este espacio supone una suspensión de impersonalidad que implica la prosa académica.

Escribo para resarcir las hebras sueltas del pasado en un Todo que aún no termino de comprender, quizás con la esperanza de apaciguar la inquietud de búsqueda de sentido que demanda comprenderme como una persona atravesada por las circunstancias del entorno. Con el transcurso del tiempo la tarea de narrar historias que procuren dar cuenta de las realidades específicas se vuelve cada vez más compleja porque hemos aprendido a hacerles

preguntas a las imposiciones, a detectar los vacíos y rasgar los intersticios por donde se asoman otras narrativas. Por ello, pensarme y situarme desde este contexto y una historia de vida específica, me demanda reconocermelo como una pluralidad en proceso de devenir, con todo y mis privilegios y opresiones que impregnan esto que soy como subjetividad y cuerpo, territorios donde convergen elementos de distinta índole. Dejé de ambicionar certezas, por su condición mutable, sin embargo, hasta ahora puedo decir que me siento como una feminista incómoda, como la *feminist killjoy* o feminista aguafiestas de Sara Ahmed (2018). Coincido con mi tocaya cuando menciona que “vivir una vida feminista es convertirlo todo en algo cuestionable” (p. 14), porque creo profundamente en la necesidad de seguirnos cuestionando todos los discursos como parte del entramado social para construir realidades más habitables e incluyentes. Desafiar las hegemonías discursivas que se erigen como verdades legítimas continúa siendo una tarea urgente. En ese sentido, la inmersión académica en la literatura y los estudios de género me ha funcionado para ser consciente de otras realidades, escuchar otras voces, generar mayor empatía y confrontarme conmigo misma; y no para instalarme en una torre de marfil como suele asumirse. Para hacerle justicia a la tierra que me vio nacer en el noroeste de México, desértica, arisca y cálida, al igual que el carácter sonoreño promedio, me acompaña fielmente la franqueza como sello regional.

Crecí con la normalidad de lo inusual para ese contexto. Esto me hace sentir como una tentativa momentánea del uróboro: hubo un inicio que me motivó para llegar hasta este punto de mi formación académica y desde aquí miro hacia el pasado para tejer el sentido de los acontecimientos que fueron detonantes para narrar estas líneas. La subversión del sistema heteronormado estuvo presente desde mi pubertad dentro de mi micro contexto. Tuve una hermana mayor hasta los doce años, quien siempre demostró interés por los juguetes, actividades y ropa “masculinos”; en la pubertad se dijo lesbiana y años después nació un hermano en esa misma persona.

Tuvimos la fortuna de crecer con una familia comprensiva y amorosa, por lo que la transición fue acogida desde el cariño y no desde la represión o el castigo. Este y otros sucesos me ayudaron a generar una sensibilidad sobre los temas relacionados con el género y la sexualidad, ya que incontables veces fui testigo y compartí los dolores que resultaban de las agresiones físicas, verbales y psicológicas que emanaban de estas disidencias encarnadas.

Era una adolescente y el mundo no tenía sentido alguno, además recuerdo nítidamente que eran las personas adultas fuera de mi núcleo familiar, las responsables de tantas heridas emocionales y físicas. *Nadie* hacía *nada* porque lo normal era que estas “desviaciones”, como también las refiere y comprende Gloria Anzaldúa (1987), se castigaran de esa manera, nosotras no teníamos una voz válida porque éramos adolescentes. En breve, las personas adultas se habían acomodado bastante bien en la normalidad de la violencia en nuestra cultura; pero generamos formas de resistir ganando fuerza en el acompañamiento afectivo y empático que fortalecieron la capacidad de resiliencia entre tanto absurdo nocivo.

A raíz de mi interacción con un afortunado mosaico de personas y mis intereses literarios, conocí imaginarios alternos (o eso creía yo) que me posibilitaron generar mis resistencias hacia los mandatos hegemónicos de feminidad; no obstante, también como consecuencia interioricé la misoginia, ya que asociaba los modelos de feminidad con temas superfluos o banales. En la cultura popular las mujeres eran y son valoradas solo por sus cuerpos y por los hombres con los que se relacionan, por ello en ese tiempo carecí de modelos que se ajustaran a mis intereses dentro del imaginario cultural. En ese pasado comprendía la masculinidad y la feminidad desde todo el legado cartesiano, por lo que traté de construirme al rechazar las prácticas corporales afirmativas de feminidad, como el uso de maquillaje o vestidos. Afortunadamente mi percepción fue cambiando y comprendí a los dieciséis años que una podía ser, a la vez, muchas. Decidí prescindir de las lecturas sociales sobre mis decisiones de constitución identitaria porque me comprendí como una persona en proceso de formación y, por lo tanto, nada estaba inscrito en piedra.

En aquel tiempo no había una consciencia política de nada para mí. Así que no fue extraño que cuando solicité animadamente unirme al equipo de ajedrez para participar en un concurso en la preparatoria a la que asistía, el profesor a cargo me negó la petición argumentando que solo tenía hombres en el equipo. Recibí la respuesta sin sorpresa, sabía que era el orden de las cosas, fui ingenua al imaginar siquiera la posibilidad; lo hablé con mi tutora escolar y recuerdo su mirada de consuelo. Un escenario similar ocurrió durante una clase de teoría literaria en la universidad, en la que el profesor a cargo aseveró que las mujeres no hacemos teoría literaria, e incluso minimizó las referencias que surgieron en ese momento sobre algunas pensadoras. Esos dos episodios se imprimieron en mi memoria de manera

significativa. Me asusta la normalidad de la recepción y las autoridades desde las que el poder de decidir quién sí es capaz y quién no, esté vinculado con prejuicios en torno a los estereotipos de género. El acercamiento con los feminismos me liberó con sentimientos agrídulces suscitados por el inicio del desaprendizaje de un sistema y su consecuente replanteamiento. Conocer los aportes de mujeres en tanto reflexiones y críticas hacia el sistema heteropatriarcal me hizo sentirme acompañada en las ideas que sostenía y que el entorno invalidaba como proyectos de vida; por ejemplo, el rechazo a la práctica de la maternidad, ya que esta era y es, en algunos contextos, percibida como inherente a la condición de ser mujer. O los mitos del amor romántico heterosexual fuertemente arraigados como el tema compulsivo que solo vale la pena contar de nuestras vidas a pesar de las violencias implícitas que se justifican en nombre del amor. Por ello que las labores de visibilización y reconocimiento de los aportes de las mujeres son importantes dentro de mis reflexiones. Ser conscientes y valorar las actividades que sostienen la vida o las que se han visto obstaculizadas por cánones androcéntricos, nos expone las costuras que las ancestras han enmendado como resistencias en este sistema patriarcal. En mi experiencia, ser consciente de este cuerpo colectivo genealógico resulta inspirador.

En suma, estos son algunos de los aspectos más significativos que motivaron esta investigación. Quise trabajar con la población adolescente porque creo que es donde se expresan mayores resistencias y cuestionamientos a las normatividades impuestas a través de reflexiones empíricas, lo cual me parece una actitud valiosa en el tránsito existencial que debe ser alentada. Sin embargo, estas inquietudes se ven mitigadas o eclipsadas por el adultocentrismo, que muchas veces constituye un lugar dominante en la jerarquía de autoridad, saber y poder. Por lo tanto, sigue siendo necesario descender de tal pedestal y construir relaciones horizontales si queremos propiciar subjetividades más críticas y autónomas, para debilitar la reproducción de intereses y sentidos del sistema capitalista heteropatriarcal.

Escribo, pues, porque si mi voz logra ser escuchada como metáfora de la lectura de mis palabras, me gustaría demostrar que estoy acompañada; porque si mi voz académica es una herramienta privilegiada, en mi ética personal, también debe dar cuenta de otras realidades sociales. Sustituir la intención de “dar voz” por propiciar espacios de enunciación para

escuchar otras experiencias que nos descentralicen y nos recuerden que, como todo, seguimos un curso transmutable como la única constante en esta existencia.

Capítulo 1. Antecedentes

The spectacle is certainly a strange one, I thought. The history of men's opposition to women's emancipation is more interesting perhaps than the story of that emancipation itself.
Virginia Woolf, *A room of one's own* (1929).

En este apartado presentamos un análisis contextualizado de la integración gradual de una mirada paritaria sustantiva en la educación en México hasta ofrecer una claridad sobre el panorama actual de la perspectiva de género como imperativo desde las instancias gubernamentales. Establecemos también la forma en que estos intereses son compartidos con la estrategia de la coeducación que ha ganado popularidad en su implementación en países como España y Argentina. Esto posibilita pensar este tema desde la mirada interseccional también, por lo que profundizamos en ese aspecto a la par de dar cuenta de los esfuerzos que se han hecho para garantizar una práctica más incluyente en el contexto escolar de bachillerato. Por último, ofrecemos una lectura de la realidad orientada por la teoría que se relaciona con la comprensión de las dinámicas y elementos que intervienen en la constitución identitaria de las y los adolescentes.

1.1 La educación en México desde una perspectiva de género.

Reflexionar acerca de cómo se ha construido la educación de mujeres y hombres en México a través del tiempo es accionar una consciencia basada en una perspectiva de género. La Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2018) entiende esta perspectiva como:

La metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género. (párr. 1)

Las nociones de las diferencias sociales basadas en el género de las personas ha sido un factor determinante en la constitución del currículo educativo. Es posible advertir este dato a

través de la evolución educativa en periodos que van desde la época prehispánica, colonial, del México independiente y a lo largo del siglo XX (Esquivel y Montero, 2000). De este modo, lo que prevalece es la enseñanza dirigida hacia las mujeres sobre los temas que se han concebido tradicionalmente como femeninos (*e.g.*, Confección, catecismo, economía doméstica); mientras que a los hombres, además de tener acceso a otros niveles educativos como medio y superior, se les enseñaban herramientas teóricas para adquirir conocimiento y pensamiento crítico (*e.g.*, leer, escribir, formación científica) (Esquivel y Montero, 2000).

A través de una mirada somera de la trayectoria educativa con sus divisiones correspondientes por motivos de género, es posible reconocer que la educación formal femenina en las instituciones educativas mexicanas inicia desde la infancia con las labores domésticas y de cuidado familiar. Es así como a las mujeres se les ha relegado histórica y socioculturalmente al espacio privado, invisibilizando y devaluando el trabajo que ahí se desarrolla; ejemplo de ello es que las labores de cuidado y crianza se asumen como gratuitas. Actualmente esto implica una desventaja, ya que esta división sexual del trabajo impide reconocer la doble jornada laboral que desempeñan las mujeres activas tanto en la esfera privada como en la pública.

En cambio, los hombres han sido, históricamente, educados para los espacios públicos y para ejercer actividades remuneradas económicamente. Si bien estos saberes pueden haberse desplazado de la institución educativa, aún permanecen en la institución familiar, lo cual se puede comprobar con la división sexual del trabajo en entornos familiares.

Estas actividades permanecen en la cultura actual, aunque con algunas variaciones dependiendo de los contextos, pero que, a partir de su reproducción reiterativa y performativa, como propuso Judith Butler (2007), contribuyen a naturalizar dentro del imaginario las conductas e intereses de mujeres y varones de maneras diferenciadas. Esta reproducción de prácticas sustenta las ideas asociadas a los esencialismos dentro de los géneros, lo cual refuerza su carácter normativo en la sociedad, categorizando los roles que varones y mujeres deben cumplir. Reflexionar sobre estos puntos nos dirige a esclarecer la manera en la que comprendemos el género en este documento. A continuación ofrecemos la definición propuesta por Patricia Amigot sobre este término (2011):

El género, por tanto, es un producto sociocultural que dota de sentido a la diferencia sexual –incluso para algunas autoras otorga relevancia a la diferencia sexual como tal–; pero no solo eso: también regula a través de su dimensión descriptivo-normativa las prácticas sociales, las subjetividades y las relaciones entre hombres y mujeres. El género alude pues a la imposibilidad de pensar el sentido y los efectos de la diferencia sexual sin comprenderlos en el marco social e histórico que les otorga inteligibilidad e, incluso, su propia existencia como elementos relevantes. (s.n.)

Así, la autora apunta hacia los aspectos más sobresalientes para comprender las implicaciones del género como categoría relacional tanto para los entornos sociales, como los individuales. La importancia de esta acepción radica precisamente en que también propone pensar este concepto en contextos sociales e históricos específicos para hacer posible una comprensión más atinada de su configuración.

En la actualidad es posible señalar que, en virtud de la aparente paridad estudiantil, propia de la educación mixta en la Educación Media Superior, se ha logrado contrarrestar la brecha que las implicaciones de la sexualidad a través del género representan y que se había establecido por siglos para delimitar los conocimientos que se imparten a las y los estudiantes. A pesar de que la educación mixta figura como uno de los logros más importantes en el marco de la igualdad en un contexto escolar, tampoco ha garantizado una plena igualdad sustantiva entre las diferencias sociales que aún existen entre los sexos: “En la escuela mixta la igualdad es tan solo aparente, lo que ocurre es que el sexismo se encuentra enmascarado y adopta formas menos evidentes, aparecen nuevas formas de discriminación más difíciles de desvelar” (Estébanez y González, 1988, p. 141). Un ejemplo es que a pesar de que se logre una paridad entre hombres y mujeres como estudiantes, solo cumple con un aspecto formal, cuantitativo o superficial de una igualdad pensada como el acceso a los espacios u oportunidades; sin embargo, en el terreno cualitativo, es preciso problematizar los lugares que socioculturalmente se han asignado a partir de los géneros binarios, en los cuales tanto hombres como mujeres deben percibir una realización personal de acuerdo con su asignación de género en función de su sexo. Tal noción biologicista ha tratado de sostener una jerarquía entre los sexos, manifestándose en la normalización de la superioridad del hombre en relación con la mujer.

Si pensamos el tema de la educación, es necesario abordar el tema del currículum oculto y la potencia que este tiene dentro del espacio escolar. Este se puede definir como: “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (Santos, 2002, p. 3). Para el caso de esta investigación podemos señalar que la cultura hegemónica que nos atañe se refiere al patriarcado como forma de organización social en la que se privilegian los lugares que constituyen a lo masculino y, por lo tanto, la correspondiente inferioridad que se percibe acerca de lo femenino. Como señalan Soledad Martínez y Bruno Bivort (2013): “Incorporar el género en las políticas educacionales implica reestructurar el espíritu mismo de la educación, cuestionando sus raíces patriarcales” (p. 550). Siguiendo esta metáfora, en el ámbito educativo es posible advertir cómo se manifiesta una raíz patriarcal a través de la selección de los contenidos de enseñanza con una visión androcentrista no como acto premeditado, sino como resultado de una cultura patriarcal normalizada. De este modo, los contenidos a los que se les califica como “universales” que carecen de la presencia de los aportes de mujeres, en realidad sería más atinado denominarles “Historia del hombre” como género y no como especie.

Sara Ahmed (2018) reflexiona sobre la lógica de este sistema a manera de un muro construido por historias que se han solidificado con el tiempo. En ese sentido, los ladrillos que dan forma a este muro pueden comprenderse como mecanismos de exclusión fija y continua. La académica nos explica que:

El muro, al usarse como una metáfora, no es real en el sentido de un objeto tangible, de lo que es perceptible a través del tacto. Pero la metáfora (algo es como algo) del muro parece importante para transmitir de qué manera estos procesos institucionales devienen algo que puede tocarse. Un muro es eso contra lo que chocas. (p. 189)

Con esta cita, Ahmed indica que este muro no es del todo tangible y reconocible para todos. Es decir, aquellos que pertenecen al privilegio no encuentran obstáculos donde otras y otros que no pertenecen a este rubro elitista sí los encuentran y para este último grupo estas murallas adquieren un carácter sólido que las hace reales. Así, el modelo privilegiado para la autora será aquél que no se ve afectado por el sexismo ni el racismo: un hombre blanco, el

cual funciona de manera simbólica para representar un cuerpo institucional colectivo que se asume como universal cuando en realidad no lo es.

El análisis propuesto por Ahmed nos orilla a pensar en los riesgos materiales de las limitaciones que implica la mirada androcéntrica en las instituciones. Para la investigadora:

Este camino se despeja porque otras personas tienen que hacer el trabajo menos valorado, la labor doméstica; la labor que es necesaria para la reproducción de su existencia. [...] El sexismo y el racismo permiten que algunos viajen más rápido. El sexismo y el racismo ralentiza otros cuerpos; sujetándolos, impidiendo que avancen al mismo ritmo. (2018, p. 217)

Las desigualdades que se reproducen a través de los discursos institucionales no podemos percibirlos como inocuas en el contacto con las subjetividades y en el desarrollo identitario. Coincidimos con Ahmed al pensar que estos muros intangibles son objetos que devienen en materia física para personas que encarnan las desventajas de identidades marcadas por raza, género y clase, principalmente.

Es pertinente señalar que apenas en años recientes se ha hecho énfasis en la importancia que conlleva integrar la perspectiva de género en la educación en México. Por ejemplo, la Subsecretaría de Educación Media Superior elaboró el documento titulado *Modelo educativo. Equidad e inclusión* (2017), en el cual establece lo siguiente:

De particular importancia para impulsar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres es el papel que la escuela desempeña como espacio de socialización, que a menudo reproduce estereotipos y diversas formas de discriminación en contra de las mujeres y de otros grupos en desventaja. Con el propósito de dejar atrás estas desigualdades, el Modelo Educativo retoma, como uno de los pilares de la equidad y la inclusión, el impulso a una educación que, en sus contenidos curriculares, libros de texto, materiales didácticos y prácticas pedagógicas, no fomente una imagen estereotipada de la mujer, evite los sesgos de género y refuerce actitudes, valores, imágenes o modelos no sexistas. (p. 141)

Si consideramos la forma en la que la diferenciación de los sexos ha dirigido a la construcción de significantes culturales que siguen perpetuándose y que también ha traído la materialización de la desigualdad social, es pertinente señalar la necesidad de intervenir las

instancias competentes para minorizar esos efectos. A pesar de que se han tomado medidas como la implementación de escuelas mixtas, no ha sido suficiente para contrarrestar los efectos de la desigualdad entre hombres y mujeres: “La escuela parece haber acogido a las niñas sin transformar su androcentrismo, un régimen mixto no supone de inmediato igualdad, dada la permanencia de la cultura masculina en la escuela” (Delgado, 2015, p. 37). De este modo, es posible indicar que a pesar de que se ha trabajado en las transformaciones para lograr una igualdad formal, aún es necesario emprender modificaciones para lograr la igualdad real o equidad entre las mujeres y los hombres (Araya, 2004). Para tales efectos habría que pensar en educar desde la diferencia, pero esta despojada de cualquier sentido peyorativo que pueda tener, como indica Rosi Braidotti (2005): “una reafirmación del contenido positivo de la diferencia que permitiría una reapropiación colectiva de la singularidad de cada sujeto sin desatender su complejidad” (p. 25). Esta forma de aprehender y abordar las diferencias se vincula estrechamente con los intereses de la estrategia coeducativa, sobre la cual ahondaremos a continuación.

1.1.1 Coeducación

El modelo coeducativo surge en España como una propuesta feminista pedagógica para transformar la práctica de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares desde una perspectiva de género (Delgado, 2015). En este sentido vale la pena reflexionar acerca de las virtudes que conlleva un modelo coeducativo. Por un lado, Gabriela Delgado (2015) entiende este concepto como:

Educar a cada persona fuera del modelo dominante según quien es, atendiendo a su diferencia. El horizonte de la libertad no puede estar limitado, por tanto, no puede tomar como referente válido para las niñas el que tienen los niños, para quienes significa repensar el que ya tenían asignado. (p. 30)

Siguiendo a esta autora, en páginas posteriores, también señala los niveles de intervención posibles desde los microsistemas (familia) hasta los macrosistemas (legislación y política pública). En ellos se reproducen ciertos estereotipos de género que debemos desarticular para lograr una mayor amplitud de posibilidades de configuración identitaria.

Por otro lado, Antonio Yugueros (2015) proporciona una definición más general de este concepto:

Hace referencia a la educación conjunta de grupos de población: diversos, distintos y plurales, pero un uso más particularista puede hacer referencia a la educación conjunta, en convivencia, integral e igualitaria de niños y niñas. (p. 62)

A pesar de que en los documentos revisados para esta investigación, emitidos por instancias gubernamentales en México, no se denomine de esta manera al modelo educativo que se propone, sí establece algunas similitudes con el coeducativo ya que considera la diversidad étnica, lingüística, cultural y se propone favorecer la igualdad entre hombres y mujeres (*Modelo educativo. Equidad e inclusión*, 2017). Tal apertura hacia la diversidad involucra un concepto fundamental dentro de la teoría feminista, la interseccionalidad, propuesto por Kimberlé Crenshaw, el cual define como: “la interacción entre el género, la raza y otras categorías de diferenciación en la vida de las personas en las prácticas sociales, en las instituciones e ideologías culturales” (Crenshaw, 1988, en Castellanos y Jubany, 2017, p. 206). Con esta noción de interseccionalidad que se une a la perspectiva de género, se demuestra la pertinencia de esta propuesta de aplicación práctica de este concepto en el terreno educativo. Integrar los elementos que intervienen en una interseccionalidad, como el sexo, la clase y la raza, contribuirá a la visibilización y reconocimiento de la diversidad humana a través de sus particularidades que son inherentes de cualquier persona. De tal modo que el aporte epistemológico de Crenshaw a la par de otros emergidos de los saberes feministas, han desestabilizado este modelo androcéntrico. Como señalan Alba Pons & Siobhan Guerrero (2018): “hemos idealizado y ficcionalizado a un sujeto humano que quiso soñarse abstracto y universal, racional y transhistórico, para descubrirse de pronto multitudinario, plural, en devenir y afectivo” (p. 2). Al debilitar el postulado universalista y androcentrista que ha provocado marginaciones lastimosas a lo largo de la historia de la humanidad.

Durante el 2019 se realizaron ciertas modificaciones en el artículo tercero que corresponde a la educación en México. Una de ellas, relacionada al tema que compete a este documento, establece que: “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 3).

Consideramos que una forma de configurar los currículos escolares con perspectiva de género necesariamente debe integrar los conocimientos producidos por mujeres.

En el documento *Propuesta curricular para la educación obligatoria* (2016) uno de los aspectos que se señala al hablar de la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje, es la de considerar la perspectiva de género en la relación entre docentes y estudiantes. En varias ocasiones se hace énfasis acerca del reforzamiento de educar con respeto hacia la diversidad, pero solo en ese momento en el que se habla de los espacios es cuando se puntualiza la perspectiva de género.

La Dirección General del Bachillerato es la instancia gubernamental que se encarga de coordinar el nivel Medio Superior en México. Por lo tanto, el Instituto de Educación Media Superior se guía por esta dirección. En el sitio web de la DGB se establecen cuáles son los contenidos de cada materia de este nivel educativo. En el caso particular de la materia que interesa para este documento, el currículo de *Literatura II* (correspondiente al cuarto semestre de bachillerato) menciona la importancia de educar con equidad e inclusión a través de un eje transversal social y que refiere a educar para la paz y con equidad de género, entre otras cuestiones. A través del desglose que se hace de los bloques programados para la enseñanza de esta materia no se precisa cuáles son las y los escritores que se integrarán; esto queda en el criterio de profesoras y profesores. En ese sentido, los requerimientos oficiales priorizan la enseñanza de aspectos formales (géneros narrativos, corrientes estéticas, figuras retóricas, etc.), de tal modo que se abre una provechosa oportunidad para integrar contenido que genere reflexiones acerca de otras temáticas, por ejemplo, el género, la sexualidad y el machismo.

En el contexto sociocultural actual, en el que las demandas que se hacen desde el activismo feminista visibilizan la violencia de género que se vive en México, este proyecto supone aprovechar la coyuntura para llevar esta temática a las aulas. Es urgente realizar esfuerzos por abrir espacios que permitan sensibilizar a las y los estudiantes acerca de estos problemas. Este proyecto pretende cuestionar a las y los participantes sobre cuál es nuestro sitio en el sistema patriarcal para poder pensar en estrategias de resistencia.

Insistimos en la importancia sobre la inclusión de las producciones culturales de las mujeres porque consideramos que el acceso a tal conocimiento puede fortalecer la autoestima de este género. En este documento comprendemos la autoestima desde una dimensión

colectiva orientada al reconocimiento de lo valioso que implica asumirnos como mujeres desde un linaje histórico y político de opresiones, lo cual ha implicado luchas políticas y sobreesfuerzos particulares. Marcela Lagarde (2012) se refiere al desconocimiento de una genealogía femenina como “orfandad de género” (consecuencia de la visión androcéntrica). Como afirma la académica mexicana:

Millones de mujeres del siglo XX han pasado por las aulas, arribado a la era de Gutenberg, la tecnología y las profesiones y, en su inmensa mayoría, no aprendieron teorías, acciones ni hechos históricos vividos por mujeres. Ni una idea reivindicativa de género fue estudiada en sus libros de texto ni anotada en sus cuadernos. La tarea de las niñas y adolescentes, los ensayos de las jóvenes no han incluido nada concerniente a su género. Los exámenes y las evaluaciones no muestran qué saben acerca de su historia y de sus ancestras, ni de su propia existencia y ubicación en el mundo, de las precauciones mínimas para evitar experiencias dañinas o de sus derechos como mujeres. Han ido a la escuela, espacio emancipador e iluminador, a reafirmar desde el saber y la razón científicas que las mujeres no existen. Y, que si existen, no importan. (pp. 410-411)

El desarrollo de tal autoestima en las mujeres como un cuerpo colectivo puede dirigir hacia una amplitud de imaginarios sociales posibles para sus realizaciones personales presentes y futuras, dirigidas hacia una valoración de sí por su intelecto y no solo por su cuerpo. De tal modo que el género queda expuesto como una conceptualización que también atiende a estructuras de poder, en la que lo masculino heterosexual ha figurado como el modelo protagonista en las disciplinas. Esto también lo indica Amigot (2011):

Es importante atender a otros indicadores que muestran el género como un dispositivo de poder: la constatación de una menor valoración social de lo femenino y de las mujeres como colectivo (también expresado en término de una menor visibilidad y protagonismo social), una mayor restricción de la capacidad de intervención en su vida y en su contexto –incluso de decisión sobre su propio cuerpo– y una más intensa demanda social para el cumplimiento de determinados estándares. (s.n)

Por lo tanto, consideramos necesario hacer revisiones sobre la forma en la que naturalizamos ciertos aspectos o contenidos de la enseñanza, ya que estos pueden conllevar

otra clase de manifestaciones. La invisibilización de las mujeres no solo tiene repercusiones teóricas o epistemológicas de omisiones en la historia de la humanidad, sino otras que se pueden advertir en la cotidianeidad (*e.g.*, violencias de cualquier tipo, nociones de inferioridad debido a su sexo, etc.). El ejemplo del muro de Ahmed (2018), indicado anteriormente, funciona para ilustrar estas consecuencias que devienen materiales como obstáculos que impiden el desarrollo personal para quienes chocan con ese muro.

Debido a que tales efectos necesariamente repercuten en las relaciones con los hombres, también es pertinente que ellos se replanteen los lugares que social y culturalmente les han sido asignados. Resulta provechoso propiciar espacios que faciliten la discusión crítica para generar problematizaciones acerca de su satisfacción con tales roles o si perciben, de igual forma, otros escenarios de realización posibles a través ejercicios reflexivos sobre las implicaciones de habitar la masculinidad.

R. Connell acuña el concepto de masculinidad hegemónica para designar la tendencia de “reproducir la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres, en lo que es la dinámica del patriarcado” (en Martino, 2013, p. 288); pero también reconoce que existen masculinidades subordinadas entre hombres que se confinan “a los *ghettos*, y que se relacionan fundamentalmente con los hombres *gays* que suelen ser discriminados por ser considerados «femeninos»” (en Martino, 2013, p. 288). Connell también señala que esta masculinidad hegemónica solo es alcanzada por una minoría de hombres, por lo que el resto de ellos sostiene, desde la subordinación, el estado de poder de los primeros. Sin embargo, es posible puntualizar que el ejercicio de alcanzar un ideal masculino también puede resultar agobiante para los hombres (en Martino, 2013). Por lo tanto, a través de la desarticulación y reflexión sobre las formas de *performar* la masculinidad que se han mantenido en la actualidad, los estudiantes podrían encontrar otras posibilidades de practicar otras masculinidades que resulten más satisfactorias en su relación consigo y con los demás.

1.2 Categorías del sistema educativo relevantes para intervenir.

Para lograr un avance acerca de la perspectiva de género en los espacios educativos, hay que considerar cuáles son las dificultades de las mujeres actuales dentro del sistema, como hace Fanny Añaños (2016). Esta autora problematiza el hecho de que, aunque la implementación

de la escuela mixta en México fue un logro para las condiciones de igualdad de género, no lo fue en lo que refiere al contenido de la enseñanza. Las niñas fueron integradas a la escuela de los niños, es decir, solo fueron aceptadas para aprender el currículo que se constituía a partir de lo que interesaba a la enseñanza de los niños dejando aparte o minusvalorando “las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas” (Añaños, 2016, p. 29). Las niñas incursionaron en una educación masculina donde su socialización se ve afectada porque no se considera su género en la dimensión de la representatividad. Añaños ejemplifica esto a través de aspectos como: el lenguaje sexista, ya que el genérico masculino del español invisibiliza al sexo femenino; los libros de texto, cuya constitución refleja y refuerza los modelos de una cultura androcéntrica imperante (escasez de contribuciones femeninas para el conocimiento universal); androcentrismo en la ciencia, cuya importancia radica en la confusión de lo masculino como lo universal y que repercute en la invisibilización de las producciones culturales femeninas; discriminación en el trato, aspecto que refiere a las diferencias con las que se abordan a los niños y niñas en función de su sexo y en las cuales prevalece una desestimación de lo femenino (ceder protagonismo verbal a varones, por ejemplo); por todas las enunciaciones anteriores no debería sorprender el debilitamiento de aspiraciones en las estudiantes.

A pesar de que en la actualidad las oportunidades existen, ¿en qué medida las realizaciones son posibles? Es sabido que las mujeres tienen acceso a la Educación Superior pero, ¿cuáles son los matices de ello incluso en el ejercicio profesional? Al margen de insistir acerca de las tendencias femeninas por elegir una formación profesional relacionada con las humanidades/ciencias sociales (cuidados); en oposición con la tendencia masculina al inclinarse por áreas científicas y de ingenierías (relacionadas con el ejercicio de la razón y derivados), ¿cuáles son los efectos de estas divisiones en las personas? División sexual del trabajo, por ejemplo, o el acceso limitado de mujeres en cargos de poder (techo de cristal). Es cierto que la incursión de las mujeres en espacios educativos históricamente concebidos como masculinos ha sido cada vez mayor pero, ¿cuáles han sido las dificultades? Discriminación, deslegitimación, acosos, por ejemplo. Y, ¿qué tanto se ha prestado atención a este fenómeno, pero a la inversa desde lo masculino incorporándose a las esferas que históricamente se han relegado a las actividades feminizadas (*e.g.*, artes, enfermería,

docencia)? Según Delgado (2015) es más inflexible tal situación y asegura que han sido pocos.

A través de las investigaciones consultadas, proponemos dos categorías pertinentes y generales para intervenir el sistema educativo si se pretende educar con un enfoque de género. Una de ellas es la formación del profesorado con perspectiva de género, en esto figura la sensibilización sobre el lenguaje sexista y el trato que las autoridades competentes ejercen de forma distinta en función del sexo. Un indicador de avance en el desarrollo de estrategias es el documento *Sensibilidad de género en las prácticas docentes de la educación media superior en México* (Razo y Cabrero, 2017). La otra instancia que debe ser analizada es la configuración del contenido curriculares que deben integrar los aportes de mujeres para contrarrestar la visión androcentrista; lo cual se menciona en *Modelo educativo. Inclusión y equidad* (Secretaría de Educación Pública, 2017). En este sentido, creemos que es fructífero pensar cuáles aspectos podrían tomarse prestados de un modelo coeducativo para trabajar los temas relacionados a la diversidad reiterados en los documentos de la SEP.

Dicho esto, podemos reconocer que las incidencias de la configuración de los contenidos educativos que tienen como eje estructural una visión androcentrista pueden tener consecuencias en el proceso de construcción identitaria de las y los estudiantes. El androcentrismo como eje de selección y generación de conocimientos, ha silenciado y/o desplazado las voces de comunidades disidentes del discurso hegemónico-heteronormado en ciertas áreas formativas. Se ha normalizado que lo universal esté fusionado con un hombre con privilegios de género, raza y clase. Sobre este tema comenta Fuentes (2013):

Este repertorio de textos, seleccionado a partir de los criterios de evaluación y normas estéticas de la crítica académica, es expuesto ante el alumnado como la quintaesencia de nuestra identidad cultural y de los valores de nuestra civilización a la vez que se le otorga un carácter pretendidamente objetivo y un valor de autoridad que debe aceptarse sin discusión. Todo esto conlleva un profundo daño para el alumnado al transmitirle, desde su posición como autoridad y de manera no explícita o subliminal, una serie de conocimientos, de modelos y valores que, basados en arraigados estereotipos sexistas, influyen -en momentos cruciales de la formación de su identidad- de manera decisiva en su forma de percibir, organizar y entender el mundo,

favoreciendo la asimilación de concepciones y actitudes androcéntricas y machistas de forma natural y no problemática. (p. 86)

Sin embargo, la perspectiva de género con su inclusión teórica y reflexiva acerca de las masculinidades también propicia que los estudiantes deconstruyan, a través del cuestionamiento de estereotipos perpetuados por la tradición, otras formas de realizarse sin concebir al género como un limitante. En opinión de Castro (2012):

Puesto que las definiciones de qué es una mujer, así como qué es un hombre, son construcciones culturales, producto de circunstancias históricas específicas, y juegos de poder que se inscriben en el reconocimiento escrito de la participación de las mujeres en la construcción o resistencia a su subordinación, la educación –y en particular la educación de la historia– se debe tomar en cuenta que la invisibilidad de las mujeres es, a la vez, una consecuencia de la relación de poder desigual entre las mujeres y los hombres y de la repetición de paradigmas que pretenden que la subordinación femenina, y la desigualdad entre los sexos, son generalizadas, hegemónicas, irreversibles, cual si no fueran producto de un largo proceso. (Castro, p. 22)

La implementación de espacios que esclarezcan las magnitudes de una violencia sexista naturalizada en el ámbito educativo, así como las modificaciones de contenidos curriculares y prácticas docentes contribuirían a estrechar la franja de la desigualdad que aún existe.

1.3 Perspectiva de género en la Educación Media Superior.

La revisión en torno a las investigaciones desarrolladas sobre este tema en México nos ofreció un panorama escueto en comparación con los estudios que se han realizado en los niveles Básicos y Superior. Además, la escasa cantidad coincide con un tipo de investigación cuantitativa (*e.g.* paridad de género en el estudiantado, uniformes y espacios) que no aborda el contenido de las materias ni la mirada que se aplica sobre ellas. Además, en su mayoría, los estudios consultados que se enfocan en esta población han sido generados en países como España (principalmente) y Argentina; aspecto que hace esta intervención aún más necesaria.

A pesar de que se han implementado otras medidas para la prevención y efectos de la violencia en México (legales, psicológicas, comunitarias), es inquietante que apenas en 2017

se generaron los documentos-guías donde se abordan estos temas en el sector educativo. Sobre todo, si entendemos la escuela como un espacio donde se privilegia la transmisión y reproducción de valores, conocimientos y actitudes (Solís, 2016) que representa una legitimación y perpetuación de la cultura hegemónica vigente (cuyo sexismo actual continúa siendo innegable). Sin embargo, en sus posibilidades institucionales de transformación de la realidad social, también posee la tarea de “educar en la cultura de la paz y en la igualdad entre los géneros, construyendo conjuntamente valores y patrones no sexistas en las personas” (Solís, 2016, p. 100). Por lo tanto, representa un espacio donde se demanda una congruencia axiológica principalmente de dos valores: el respeto hacia la diversidad humana y la responsabilidad de asumir estos temas para ejercer la concientización y prevención sobre las violencias y sus efectos.

El documento creado por la misma Secretaría de Educación Pública, *Ruta para la implementación del modelo educativo* (2017), en el apartado que corresponde a los temas de “Inclusión y equidad”, hace referencia a dos puntos en los que se abordarán cuestiones que involucran la perspectiva de género. Una de ellas es la implementación de la iniciativa llamada NiñaSTEM PUEDEN: red de mentoras OCDE–México, la cual tiene como propósito incentivar el empoderamiento femenino de las niñas y adolescentes sobre sus habilidades y conocimientos para integrarse en carreras que competen a las matemáticas, ciencias, ingenierías y tecnologías. La segunda propone atender las problemáticas que experimentan los jóvenes que no estudian ni laboran desde una perspectiva de género.

Como ya puntualizamos, se sostiene como un lineamiento la integración de miradas y reconocimientos respetuosos hacia la igualdad, inclusión y equidad. Asimismo, se promueve un impulso hacia actividades que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión hacia los conocimientos de una realidad cercana o lejana, pero vigente en el sentido de contemporaneidad.

Es importante escuchar las voces juveniles sobre estos temas para conocer cuáles son sus vivencias y necesidades en torno al terreno práctico-teórico del género. Esta atención es fundamental para construir una educación más equitativa y generar mayores beneficios en la sociedad.

1.4 Identidad, imaginarios sociales y estereotipos en adolescentes.

Trazar la identidad es una labor compleja. Por ello ofreceremos un panorama teórico que desglosa algunos elementos primordiales con el objetivo de proponer una lectura analítica sobre su constitución. Pero para comenzar resulta fundamental esclarecer ciertos rasgos que ayudan a comprender la configuración de la adolescencia. En palabras de Isabel Martínez (2008), los siguientes elementos se encuentran presentes durante esta etapa de vida:

Los cambios físicos y emocionales, la búsqueda de un sentido de identidad diferenciado, el desarrollo de puntos de vista propios y el establecimiento de relaciones íntimas entre pares destacan, entre otros, la centralidad del cuerpo, la identidad, el grupo y lo imaginario en este periodo del ciclo vital. (Aguirre, 1998) (p. 23)

Los aspectos señalados en este pasaje son relevantes para comprender las principales aristas que atraviesan la subjetividad y corporalidad adolescente. En este momento nos enfocaremos en la cuestión de la indagación identitaria, por lo tanto, ofrecemos una aproximación para comprender cómo esta se constituye.

Por una parte, Kate Cregan (2012) señala que hay distintas líneas para abordar este tema y menciona que desde una perspectiva psicológica “la identidad es generalmente concebida como un proceso intelectual interno vinculado a etapas de desarrollo y cómo construimos el conocimiento acerca de nosotros y el mundo” (p. 112). Sin embargo, la autora también ofrece una definición sintética después de revisar y comentar otras acepciones de tal concepto: “la identidad se puede percibir como el resultado de las conexiones materiales y/o intelectuales que hacemos con otros, con quienes tenemos algo en común” (p. 113). Existimos en relación con el Otro, incluso desde su reconocimiento ya que esto implica el ejercicio de un acto comparativo sobre los significantes culturales que nos constituyen y simultáneamente nos diferencian del resto de los seres vivos. Sin embargo, también existen los sentidos de pertenencia, por los cuales también es posible sentirnos identificadas(os) con otras experiencias de vida debido a las fracturas y dinamismo propios del devenir identitario. Por ello resulta interesante y provechoso reconocer tales condiciones y categorías en las que la identidad cobra distintos sentidos.

Por otra parte, Gilberto Giménez (1997) precisa un punto más acerca de la distinción del sujeto con el Otro. Retoma un concepto de Habermas al señalar que las personas además de adquirir una identidad a través de la categorización, también poseen una “identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (p. 12). Como elementos complementarios para el tema, también indica que a raíz de tal autorreconocimiento se precisa ese reconocimiento social y público; esto también lo indica Butler (2006) a propósito de construir vidas habitables que se basen en el reconocimiento, el cual está estrechamente vinculado con el tema del poder, ya que hace explícitos los criterios a partir de los cuales se insta a quiénes se reconoce como humanos y a quiénes no, en términos de sujetos de derechos, por ejemplo. Volviendo con Giménez, este autor también toma en cuenta el tema de las diferencias o particularidades que permiten reconocernos dentro de distintos grupos sociales, los cuales también incitan a la creación de estereotipos.

Para finalizar con Giménez resulta útil conocer su propuesta acerca de las “entidades relacionales” en lugar de hablar propiamente de una identidad colectiva. Tales entidades se constituyen por “individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, como se ha visto, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción” (p. 17). Dentro de esta clase de intereses culturales en común, específicamente los símbolos, consideramos que se asoma un aspecto fundamental para la constitución de los imaginarios percibidos en las sociedades.

Sin embargo, pensar este proceso de constitución identitaria en términos de devenir sujeto como tema central de análisis dentro de la filosofía postestructuralista, será valioso recuperar los aportes de Braidotti (2005). Según la académica:

El proceso de devenir sujeto requiere elementos de mediación cultural, puesto que el sujeto tiene que negociar con condiciones materiales y semióticas, es decir, con conjuntos de normas y reglamentaciones institucionales, así como con las formas de representación cultural que las sustentan. El poder es negativo (*potestas*) en tanto que prohíbe y constriñe. También es positivo (*potentia*) en tanto que inyecta fuerza y capacita. La negociación constante entre los dos polos de poder también puede ser

formulada en términos políticos a través del concepto de subjetividad como poder y deseo. (p. 37)

A través de este aporte de la autora reconocemos que este proceso del devenir también implica una agencia al mencionar esta negociación que se realiza entre el individuo y el entorno en relación con los elementos que amplifican un margen de selección. Además, es valioso que indique al menos estas dos formas de efectuar y sentir el poder como elementos significativos en estas negociaciones a las que hace alusión, debido a que partiendo de estas dos posibilidades se vuelve factible también trazar devenires que fracturen, construyan o propicien otras narrativas de habitar los géneros.

Pero retomando el aspecto central que conduce este análisis será necesario trasladar estas categorías teóricas al terreno concreto de una población de adolescentes que estudian el bachillerato en México. Esclarecido el panorama conceptual es posible indicar cómo los significantes culturales se corresponden con la construcción identitaria de los sujetos, ya que, como se ha señalado, el devenir de la identidad se intersecciona con los elementos culturales proliferados a través de las instituciones. Sin embargo, si tales elementos se reconocen como universales se convierten en los referentes hegemónicos, lo cual eclipsa otras posibilidades de pensarse fuera de los marcos propuestos por el orden social; heteronormado y patriarcal. Por ello, la acotación de estos imaginarios puede producir estas sensaciones de falta de reconocimiento que, si bien puede impulsar una agencia política por alcanzarlo, también puede ser un factor que reprima inquietudes o resistencias por medio del carácter normativo de tales discursos.

Esto se vincula con los intereses que conciernen a la población de adolescentes ya que, por un lado, consideramos importante generar reflexiones con las y los estudiantes en torno a la forma en que el género repercute en su desarrollo; pero, por otro lado, también es de nuestro interés conocer cómo las temáticas de género son tratadas por la institución educativa, considerando su responsabilidad social de transmisión de cultura, conocimiento y valores.

Sin embargo, es nuestra intención ofrecer un trazo sobre cómo desde lo individual se pueden dimensionar planos colectivos, primero a partir de la generación de las entidades relacionales para poder analizar con más detalle la construcción de los imaginarios. Es

importante reconocer la potencia que tiene la constitución y legitimación de estos últimos, que:

como constructos de sentido se constituyen en formas creativas de vivenciar el futuro, al articular la imaginación a los diferentes ámbitos de la vida social, en el imaginario se construyen nuevas maneras de vivir. El imaginario no deberá entenderse entonces como imagen de, sino como creación incesante e indeterminada, ubicada en las subjetividades particulares, por tanto reconociendo la existencia de un sujeto de la imaginación y del deseo (Hurtado, 2004, p. 6).

En palabras de Deibar Hurtado (2004) percibimos a los y las jóvenes como consumidores y advertimos lo que él denomina como “empresas constructoras de realidades” -escuela, Estado, Iglesia, medios de comunicación y la industria cultural. En el caso de la escuela, se generan nociones de realidad que incluyen ciertas direcciones sociopolíticas y culturales correspondientes a un contexto a partir de las cuales se generan los objetos de deseo. Esto sin tomar en cuenta que la industria cultural a la que todas las personas estamos sujetas provee otra clase de objetos de deseo que se proliferan a través de sus producciones discursivas.

En relación con estos puntos discuten varias investigadoras. Por una parte, Lagarde (1998) señala: “la identidad se conforma por las significaciones culturales aprendidas y por las creaciones que el sujeto realiza sobre su experiencia a partir de ellas, la complejidad cultural impacta la complejidad de la identidad” (p. 19). Por otra parte, Butler (2006) menciona que al advertir cómo “las normas sociales que constituyen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad. Esta cuestión se torna más compleja debido a que la viabilidad de nuestra individualidad depende fundamentalmente de estas normas sociales” (p. 14). De ahí la importancia de conocer los efectos de estas significaciones y los impactos que la apropiación de las normas sociales puede tener en la forma de experimentar y construir una vida.

Puntualizado el papel que las representaciones culturales tienen dentro de los discursos por sus efectos en la construcción de identidades, es necesario hacer énfasis en cómo estas representaciones se configuran dentro de las instituciones sociales. Estas últimas pueden ser definidas como: “un conjunto de significaciones que remiten al ámbito de las aceptaciones colectivas y se constituyen en una expresión de lo humano, en la medida en que ellas son

solo posibles si están insertas en una red simbólica” (Hurtado, 2004, p. 2). De este modo se puede advertir que estas aceptaciones se configuran a partir de los intereses colectivos representados a través de las instituciones como una sinécdoque. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de moldear gran parte del conocimiento hegemónico de una sociedad; incentivar y perpetuar valores y conductas que competen a los espacios de convivencia colectiva.

Por ello también deben adaptarse a los intereses que corresponden a sus contextos socioculturales e históricos, por lo cual es necesario que se realicen evaluaciones y actualizaciones en varios niveles institucionales. Sin embargo, a pesar de que han existido modificaciones también ha persistido una desatención hacia las formas en las que se involucran los estereotipos de género en los contenidos educativos. Martínez y Bivort (2013) construyeron la siguiente definición de tales estereotipos:

Imágenes sociales, que se propagan con mucha eficiencia por medio de diversos canales que contribuyen, además, a su producción y mantenimiento. Uno de los mecanismos específicos de la trasmisión de las imágenes de género es la socialización, la cual es fundamentalmente llevada a cabo por las familias y las escuelas, los medios y los grupos de pares (Perry & Pauletti, 2011). Existe consenso en la literatura en reconocer que la educación como estructura contribuye a solidificar los estereotipos de género y a estigmatizar a las personas según dicho estereotipo. (Velásquez et al., 1999; Walkerdine, 1989). (p. 553)

En la lectura que propongo sobre la constitución identitaria en relación con el medio, consideramos que los estereotipos de género pueden figurar como el núcleo sobre los cuáles los imaginarios fluctuarían en una danza —por su condición dinámica— donde el paso del tiempo ha permitido otras manifestaciones e incluso algunas fracturas. Sin embargo, a pesar de estas disidencias, en el fondo se siguen sosteniendo estos modelos tradicionales sobre los que se erigen las nociones de diferencias entre hombres y mujeres, y, sobre todo, sus formas distintas de habitar sus cuerpos y sus vidas.

En ese sentido, esta perpetuación de ciertos moldes femeninos y masculinos representa una arista en la construcción de imaginarios socioculturales donde se proponen ciertas formas

de realizarse, respectivamente, en función de cada sexo. Por medio de los procesos de socialización se legitima cómo las personas:

Se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen, no solo, su constitución genérica, sino también, el carácter de las relaciones que, unos y otras, mantienen en diferentes esferas sociales (en ámbitos como la familia, la escuela, el grupo desiguales [*sic*], etc.). Así, el género, como sistema cultural, provee de referentes culturales que son reconocidos y asumidos por las personas. (Colás y Villaciervos, 2007, p. 38)

En este tenor, es provechoso apuntar que el papel de la literatura como producción cultural es pensada en este documento como un discurso capaz de ocasionar efectos en las subjetividades y su relación con el medio social. Es conveniente retomar el aporte teórico de Teresa de Lauretis (1989) para proponer al discurso literario como una tecnología de género; es decir, que posee la capacidad de representar y reproducir las relaciones sociales de los contextos ficcionales, ya sea históricos, políticos y sociales, entre los géneros. Por ello, pensar la literatura como un elemento que cobra sentidos simbólicos y culturales dentro de los imaginarios sociales, la convierte en una herramienta capaz de producir efectos de subjetivación.

A través del recorrido en este último apartado hemos intentado ofrecer un panorama de efectos de construcción identitaria de lo individual a lo colectivo. En síntesis, el trazo ocurre de esta manera: (auto) reconocimiento como acto necesario para la construcción de la identidad individual; ser atravesadas(os) por elementos socioculturales que nos permiten apropiarnos de una cultura que se comparte con el Otro, es decir, construir una entidad relacional; para que después, a través de las instituciones, se privilegien ciertos imaginarios sociales. Es importante reconocer que a pesar del inherente dinamismo que poseen los imaginarios, ya que se nutren de la realidad social, también puede existir un efecto de perpetuación y legitimación a través de las instituciones si permanecen condicionadas por valores que ya no representan a la sociedad para la que fueron creadas.

Por ello considero que es importante el trabajo de investigación educativa, para crear estrategias que intervengan la forma en que se abordan cuestiones que pueden ser importantes en la formación integral de las y los estudiantes, pero que solo privilegian ciertos

conocimientos, voces, presencias y producciones. De ahí que tal configuración de las dinámicas que competen a la constitución de un sistema educativo debería ser atravesada por la perspectiva de género. Es necesario estar alertas sobre la forma en que se siguen legitimando ciertos modelos de vida a través de la visibilización de ciertos imaginarios y la permanencia de estereotipos de género que refuerza su carácter hegemónico.

Capítulo 2. Diagnóstico de los estereotipos de género en estudiantes de una IDEMS

*¿Dónde guardo las prostitutas de la Zona,
mamá, dónde pongo las angustias?
¿Dónde el miedo de no ser lo suficiente y
la sarta de palabras agregables a "suficiente"?
Suficientemente linda, suficientemente buena,
suficientemente seria, alta, bella, fuerte, brava o experimentada.
¿Cómo viven hoy las niñas buenas, entre gritos
y conflictos bélicos, entre azul y buenas noches,
entre listas de amores frustrados, líneas de coca
y uno que otro arponazo a la conciencia,
entre nubes de humo que se burlan?
Regina Swain, "La señorita supermán y la
generación de las sopas instantáneas" (2008).*

A partir de la revisión de los conceptos centrales de este documento de tesis y las implicaciones que tiene la mirada androcéntrica normalizada en las instituciones, principalmente la educativa, es por lo que realizamos un diagnóstico para el desarrollo de un proyecto de intervención. De esta manera, pudimos responder la pregunta de investigación: ¿cuáles son los estereotipos de género que poseen las y los estudiantes de bachillerato? Y, en función de los datos obtenidos, diseñar y evaluar los efectos producidos a través del proyecto de intervención.

2.1 Objetivos

General:

1. Identificar las nociones generales que poseen las y los estudiantes de un Instituto de Educación Media Superior en la ciudad de Querétaro acerca de los estereotipos de género actualmente.
2. Identificar cuáles de estos estereotipos de género suponen un problema dentro de sus experiencias de vida.
3. Diseñar un plan de intervención social que contribuya hacia la deconstrucción de los estereotipos de género más importantes, pero también factibles y pertinentes.

Específicos:

1. Explorar cuál es su sensibilidad, interés o bagaje sobre temas de género en particular y en el espacio escolar.
2. Identificar cómo es la socialización entre mujeres y hombres en el salón de clases, así como elementos activos del currículo oculto que contribuyan a la desigualdad.
3. Conocer cuáles son los temas relacionados con el género que necesitan ser abordados para generar beneficios en las y los participantes.

2.2 Metas

1. Implementar el taller en un grupo paritario de mujeres y varones.
2. Conseguir una permanencia de, por lo menos, diez participantes hasta el final.
3. Elaborar un trabajo en colectivo en torno a lo aprendido durante el taller.
4. Promover el hábito de la lectura y el ejercicio de la escritura.
5. Incidir en sus percepciones de género de manera que puedan generar una mayor autonomía en torno a su identidad.
6. Promover el ejercicio de la reflexión crítica.

2.3 Ejes de análisis

A partir de los siguientes ejes guiamos una lectura del análisis de resultados del diagnóstico desde una perspectiva de género:

Tabla 2.1

Ejes Temáticos para Análisis de Resultados

Ejes	Dimensión	Variable/Indicador
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Corporal ● Verbal ● Escrito 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo se expresan en su socialización mujeres y hombres? ● ¿Cómo interactúan individualmente en grupos? ● ¿Cómo escriben sobre sí mujeres y hombres?
Corporalidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Sexualidad ● Belleza 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo refieren la sexualidad mujeres y hombres?

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿La belleza es un tema importante para mujeres y hombres?
Competencias/ habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Profesiones • Fuerza 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se sienten mujeres y hombres con las mismas capacidades para ejercer trabajos y/o actividades físicas?

Fuente: Elaboración propia. Querétaro, Qro., 2020.

2.4 Método

La valoración de estos datos la realizamos desde un enfoque cualitativo. Los alcances que corresponden son descriptivos y explicativos, debido a que se leen desde una perspectiva de género por medio de la cual proponemos la lectura de la interiorización de los estereotipos a través de los ejes previamente mencionados. Por lo tanto, ofreceré las resonancias y rupturas de tales estereotipos en la actualidad con una población de estudiantes de bachillerato.

2.4.1 Participantes

Delimitamos nuestra población seleccionando una institución de bachillerato pública en la ciudad de Querétaro. Como criterio fundamental decidimos que fuera un instituto donde se impartieran materias relacionadas con las Humanidades y Ciencias Sociales. Establecimos el contacto con la institución y obtuvimos el acceso para aplicar los instrumentos de recolección de datos, así como la autorización para realizar el proyecto de intervención en ese plantel. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria del COVID-19, fue imposible continuar con las otras etapas del proyecto. Por lo tanto, el trabajo con esta población solo se refirió a la etapa de diagnóstico.

El número de participantes en esta etapa tuvo sus variaciones en función de los instrumentos de recolección de datos. Para la observación no participativa asistimos a cuatro clases de cuatro grupos diferentes, en total fueron 186 estudiantes (101 mujeres y 85 varones). La entrevista semiestructurada la realizamos únicamente a la psicóloga escolar para indagar en el criterio de “vulnerabilidad” que sostuvo la selección de participantes, además de otros aspectos sobre el género y la población de adolescentes. El grupo focal y la técnica escrita la realizamos con 19 estudiantes (14 mujeres y cinco varones). Y, por último, el

cuestionario cualitativo lo aplicamos con 33 personas (20 mujeres y 13 hombres). En total, para obtener estos resultados de diagnóstico recuperamos los datos de 239 personas participantes. El rango de edad de la población estudiantil fue de 15 a 19 años.

2.4.2 Muestreo

La población con la que realizamos el diagnóstico tuvo el criterio de selección de pertenecer a la IDEMS antes mencionada y fue diversa dentro de este mismo contexto debido a los espacios ofertados por las autoridades académicas de la institución educativa para realizar esta etapa. A continuación, describimos este proceso con mayor detalle.

2.4.3 Técnicas e instrumentos

1. **Grupo focal** (anexo 1) y **técnica escrita** (anexo 2). Utilizamos estos instrumentos con la población específica con la que se trabajó el proyecto de intervención. El objetivo de ambos fue conocer las percepciones acerca de los estereotipos de género que las y los participantes poseen a través del diálogo entre ellas y ellos, tanto en sus vidas como en la escuela en particular; además de conocer sus sentires negativos y positivos de experimentar su género.
2. **Entrevista semiestructurada** (anexo 3). Debido a que la población delimitada para realizar el proyecto de investigación fue escogida por la psicóloga escolar desde el criterio de “vulnerabilidad”, nos pareció importante indagar acerca de tal apreciación con ella. Por lo tanto, este instrumento sirvió para tener mayor claridad sobre ese criterio, pero también para conocer su perspectiva sobre la relación que tienen las y los estudiantes con los estereotipos de género actualmente.
3. **Observación no participativa (anexo 4)**. Aplicamos este instrumento durante cuatro clases de distintas materias con grupos diferentes para conocer otras actitudes que proporciona el lenguaje corporal y el currículo oculto en su terreno más evidente. De esta manera, fijamos tres dimensiones de observación: espacio-actor-actividad.
4. **Cuestionario abierto** (anexo 5). Elaboramos un cuestionario abierto dirigido a las y los estudiantes para conocer sus opiniones sobre la igualdad y equidad de género, si advierten diferencias por motivos de género en su escuela, y sus intereses literarios para integrarlos, en la medida de lo posible, al proyecto de intervención.

2.4.4 Análisis de resultados

Realizamos el análisis de los resultados del diagnóstico a partir del reconocimiento de los factores que puedan explicarse a través de la perspectiva de género y cómo estos tienen efectos en la subjetividad de las y los adolescentes en cuestión. Analicé los datos destacando los aspectos más significativos para desarrollarlos en ejes temáticos.

De igual modo, consideramos pertinente proporcionar una lectura analítica a manera de narrativa visual a partir del árbol de problemas para desarrollar la forma en que la asimilación de estereotipos detona una cadena de consecuencias emocionales y sociales en las y los adolescentes. Por último, también integramos el análisis desde el modelo ecológico para proporcionar una mirada que va desde lo particular a lo general de las situaciones más significativas identificadas.

2.4.5 Ética de la investigación

Durante esta etapa de la investigación sostenemos la ética relacionada con el anonimato sobre la IDEMS y la identidad de las y los participantes, así como la confidencialidad garantizada de los datos obtenidos. Asimismo, seguimos los protocolos de formalidad del proyecto de intervención para garantizar el acceso al espacio escolar, entre los cuales figuraron los oficios dirigidos a las autoridades competentes del plantel, la propuesta del proyecto de intervención (taller de lecto-escritura) y los consentimientos informados para solicitar la autorización de las madres y padres de las y los estudiantes.

2.4 Resultados de diagnóstico

En este apartado presentamos con mayor detalle, y en el siguiente orden, el contacto que hicimos con la institución, la descripción de la población con la que realizamos el diagnóstico y los instrumentos utilizados para la recolección de datos con estudiantes de bachillerato. Después continuamos con la propuesta narrativa que dirige el análisis de resultados: ejes temáticos, árbol de problemas y modelo ecológico.

2.5.1 Contexto

El contacto con la IDEMS lo realizamos desde el criterio que fuera de carácter público en la ciudad de Santiago de Querétaro. Comenzó con la propuesta de un taller de lectura con

perspectiva de género para conocer la apertura a este tipo de actividades en el plantel. La disposición y el interés de la subdirectora fueron manifestados. Claramente solicitó la formalidad de la propuesta de la actividad a través del diseño del programa del taller y los oficios correspondientes para la aprobación de las autoridades competentes del plantel. Elaboramos estos documentos durante unas semanas.

Al reestablecer el contacto con la IDEMS, la subdirectora comunicó la inquietud que había surgido desde el área psicopedagógica acerca de implementar alguna actividad relacionada con la perspectiva de género. Su propuesta fue un trabajo en conjunto con la psicóloga escolar, cuestión que resultó óptima para las consideraciones éticas del proyecto de intervención, ya que el trabajo con la sensibilización artística potencia la emotividad y se vuelve imprescindible contar con una red de apoyo psicológica.

En una reunión entre la subdirectora, la psicóloga escolar y la que suscribe, ajustamos las cuestiones de la población con la que se trabajó durante el proyecto de intervención, así como los permisos necesarios para elaborar el diagnóstico, el horario y espacio para el taller. De estos temas cabe destacar que la población con la que realizamos el proyecto de intervención fue seleccionada por la psicóloga desde el criterio de vulnerabilidad (aspecto que desarrollo más adelante). Un acuerdo al que llegamos fue el de trabajar con un máximo de veinte estudiantes. El horario se decidió de acuerdo con la disposición de la psicóloga en el plantel por si fuera necesaria su intervención por algún desborde emocional, y que fuera en horario intermedio de los turnos vespertino y matutino. Seleccionamos un espacio amplio con sillas y mesas debido a las necesidades audiovisuales y de compartición espacial entre las y los participantes.

Los permisos para el diagnóstico se solicitaron a propósito de la integración en clases para realizar cuatro observaciones no participativas, con la solicitud de que fueran materias vinculadas con Ciencias Sociales y/o Humanidades. Diseñamos el cuestionario abierto, pero fue aplicado por la psicóloga, ya que ella tenía mayor cercanía con las y los alumnos que catalogó desde el criterio de vulnerabilidad. El grupo focal y una técnica escrita se realizaron con quienes fueron participantes activos del proyecto de intervención también.

Por último, dirigimos la entrevista a la psicóloga escolar para indagar sobre el ya mencionado criterio de vulnerabilidad y conocer sus nociones acerca de la relación que las y

los estudiantes sostienen con los estereotipos de género. Sobre el criterio de vulnerabilidad, la profesional respondió describiendo, a grandes rasgos, la situación familiar de la población: “vienen de un núcleo familiar monoparental o en situación de orfandad”, agregó que carecen de espacios de escucha y que tienen problemas de prostitución, adicción a sustancias, y experiencias duras de muertes de personas allegadas. Incluso existen casos de quienes trabajan para su propio sustento ya que no lo obtienen de sus padres.

Con este panorama podemos sugerir cómo la clase económica moldea las experiencias de vida en este grupo de estudiantes. Resulta evidente que esta población vive una situación de precariedad en sus espacios familiares. La ausencia de una figura que provea las atenciones y cuidados hacia las y los adolescentes, les obliga a asumir más roles en su vida que compaginan con el de estudiante, como el del trabajo remunerado fuera del hogar. El análisis desde la estructura familiar lo abordamos con más profundidad en el apartado *2.5.3 Análisis desde el modelo ecológico*.

La psicóloga también mencionó que en el caso específico de algunas alumnas existe una autopercepción de “locas”. No pudimos indagar más acerca de este aspecto, aunque es un adjetivo normalizado en la cultura machista que se utiliza en función de deslegitimar las voces de las mujeres. Agregó que, ante el panorama aflictivo, lo provechoso de estas vivencias es que potencian la generación de empatía en el grupo de pares.

2.5.2 Estereotipos de género en estudiantes. Análisis desde ejes temáticos.

En este apartado desarrollamos un análisis a partir de los ejes temáticos detectados. Para comenzar proponemos esta lectura por medio de una relación comparativa entre las subjetividades manifestadas de las y los alumnos, con lo que en la teoría se encuentra sobre las descripciones o elementos que intervienen en la constitución de los estereotipos de género:

Freixas (2001) establece una aproximación a las características que impone la cultura patriarcal a la subjetividad femenina, tales como el imperativo de belleza, la predisposición natural al amor, la consideración de la identidad de la mujer sujeta a la maternidad y el mandato de la mujer como cuidadora y responsable del bienestar ajeno. Por otra parte la masculinidad prepara a los hombres para enfrentar la vida con

fortaleza, conocimiento, poder, engrimiento y habilidad, aunque también les enseña a rechazar sus sentimientos cubriéndose así con una máscara insensible. (Colás y Villaciervos, 2007, p. 37)

A lo largo de este apartado exponemos primero el tema del espejismo de la igualdad para después continuar con la narración de los elementos mencionados por Freixas, los que se asocian a lo femenino y masculino respectivamente.

2.5.2.1 Espejismo de la igualdad

Para desglosar la información obtenida sobre este “espejismo de la igualdad” exponemos mayoritariamente lo que arrojaron los datos del cuestionario cualitativo. Al término de este tema contextualizamos el concepto del espejismo de la igualdad y cómo se hace presente a través de las respuestas de las y los participantes por medio del cuestionario, pero también de manera general en el grupo focal.

En relación con el cuestionamiento acerca de su percepción sobre el trato igualitario o diferenciado por motivos de género en el espacio escolar, se obtuvieron dos tipos de respuestas. Hubo quienes afirmaron que el trato es desigual, ejemplificado en el favoritismo basado en el aprovechamiento académico o el género; y hubo quienes negaron que el trato fuera diferenciado.

Respecto con la interrogante acerca de si creen que hay diferencias entre las capacidades de mujeres y hombres para realizar ciertas actividades, apuntaron, mayoritariamente que no creen que haya diferencias para realizar actividades a menos que tengan que ver con la fuerza física. La fortaleza constituye uno de los estereotipos de la masculinidad tradicional, el cual continúa vigente como un elemento que aún tiene peso en la subjetividad de las y los estudiantes. Este asunto lo analizamos con más detalle en el apartado *2.5.2.5 La máscara insensible de la masculinidad: la fuerza emocional y física*. Otras respuestas hacia las diferencias que las y los estudiantes advirtieron aluden de manera particular a que en el tema de la igualdad también intervienen cuestiones de aprovechamiento académico.

En la tercera pregunta se cuestionó acerca de si el género alguna vez ha implicado alguna limitación para participar en una actividad escolar, a lo que la mayoría contestó negando esta situación. Sin embargo, en otras respuestas, en el caso de un par de mujeres contestaron

afirmativamente y otro par más agregó la aclaración de sentirse así solo en actividades como el fútbol al percibir la agresividad de sus compañeros; en el caso de los hombres, también hubo quien reconoció esa limitación por motivo de género y otro por cuestiones de edad.

Sobre la cuarta interrogante: “¿Has escuchado sobre la «equidad/igualdad de género»?” tanto mujeres como hombres en su mayoría manifestaron una familiaridad con ambos temas. Sin embargo, hubo también quien contestó desconocerlo, así como mujeres que expresaron su predilección por la palabra “equidad” más que “igualdad”.

La quinta pregunta: “¿Has escuchado algo sobre «empoderamiento femenino»? ¿qué idea tienes de eso?” fue contestada afirmativamente por ocho mujeres y seis hombres, aunque solo una alumna manifestó no estar de acuerdo con ello. En tanto a las respuestas negativas, 10 mujeres y siete hombres no tienen familiaridad con el tema. Entre otras respuestas existió una reflexión reconociendo que el empoderamiento femenino hace alusión a una ambición femenina de tener mayor poder sobre los hombres, en términos de relaciones de pareja, por ejemplo.

La igualdad formal es un eje transversal en las y los alumnos. A través de la aplicación de los instrumentos, en términos generales salvo un par de excepciones, las y los adolescentes manifestaron creer en la igualdad. Sin embargo, los estereotipos de género se hicieron evidentes en la expresión del lenguaje, en temas que competen a la corporalidad y las habilidades.

Para concluir este apartado queremos rescatar y señalar, en primer lugar, que en términos de compatibilidades acerca del tema de la igualdad es destacable el hecho de que las y los alumnos sostienen el denominado “espejismo de la igualdad”, el cual se define como:

Esa condición política global en la cual las mujeres y los varones, ambos, es decir la parte constitutiva amplia del conjunto social viene creyendo que es cierto que los sexos son iguales como una creencia que ya no necesita ser argumentada. No en el sentido de que los sexos sean idénticos, sino que es cierto a día de hoy que poseen las mismas determinaciones y las mismas oportunidades y que por lo tanto la situación actual es justa. (Amelia Valcárcel, 2015)

A través del grupo focal también advertimos que reconocen que, si bien los estereotipos de género existen, ya no están vigentes en sus vivencias o solo les ocurren a terceros. Tanto

mujeres como hombres manifestaron no reconocer esas prácticas en sus vidas, aunque las primeras, durante el grupo focal, comentaron el miedo al abuso sexual y el acoso callejero; mientras que un alumno reconoció su privilegio de género al sentir “seguridad al estar solo” (alumno A). Por medio de las respuestas proporcionadas en el cuestionario también fue posible notar que en sus imaginarios sociales se encuentra vigente la idea: “todos somos iguales” y, por lo tanto, igualmente capaces de realizar las mismas actividades a excepción de las que demandan mayor fuerza física.

2.5.2.2 El cuerpo y la belleza

Las mujeres reprodujeron el estereotipo de género relacionado con un marcado interés por la imagen corporal, este se manifestó principalmente en las prácticas corporales que persiguen encarnar ideales de belleza. La valorización de lo femenino a través del físico propicia una reflexión que, parafraseando a Elsa Muñiz (2014), nos orienta a pensar que las prácticas corporales que las estudiantes valoran como positivas de habitar la femineidad se producen por una autodeterminación, es decir, con un proceso de agenciamiento de por medio. Sin embargo, a la vez, muestran una línea difusa con los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos de las mujeres, por medio de los cuales se tratarían de alcanzar los mandatos de expresión cisgénero normativa.

En algunos casos se pudo apreciar un reconocimiento de este imperativo, ya que una alumna manifestó: “*tenemos* que hacernos miles de cosas para vernos bonitas” (alumna D) (cursivas mías), la elección del verbo “tener” sugiere y refuerza la noción de un sentir impositivo del mandato de género. Ese sentimiento también fue referido por la psicóloga en su respuesta a la pregunta sobre cómo ella asociaba la vulnerabilidad de la población con los estereotipos de género. Ella nos respondió citando: “tienes que ser bonita” como un ejemplo recurrente expresado entre las jóvenes. De tal modo que sustenta la idea sobre la demanda que ellas perciben por parte de la sociedad y que se encuentra instalada en sus subjetividades.

Las estudiantes también expresaron que lo que les disgusta de habitar su género se refiere principalmente a la menstruación, sentirse débiles y propensas a sufrir abuso sexual. En estas indicaciones reconocemos, en primer lugar, que la menstruación se presenta como un hecho insufrible del que la experiencia corporal no puede desligarse. Es un aspecto interesante que

a pesar de que el tema de la menstruación se percibe como tabú en el imaginario colectivo, estas estudiantes hablaron de ello sin titubear en un espacio mixto. Sin embargo, es importante mencionar que la narrativa que sostienen acerca de este evento —el cual funciona como un indicador de sexualidad femenina desde los discursos médicos— continúa reproduciendo estigmas al respecto. En segundo lugar, reconocemos que existe una incomodidad en el periodo y que se sienten en desventaja durante este proceso; por ejemplo, se sienten débiles físicamente o vulnerables. Estas jóvenes sitúan lo femenino en un lugar de cierta fragilidad en contraste con lo masculino marcado por la fuerza y el poder. Resulta curioso observar que, si bien perciben la menstruación como algo que las hace vulnerables, también este acto biológico les permite ser madres; el único valor del cuerpo femenino en el sistema patriarcal.

La exigencia del mandato de belleza repercute en la subjetividad de las jóvenes, quienes demostraron ser conscientes de cómo la sociedad les demanda cumplir con este estereotipo. Este mensaje sociocultural crea un tipo de autovigilancia sobre su cuerpo, como un territorio que tienen que verificar y monitorear constantemente para asegurarse de que cumplen los criterios estéticos dominantes. Muñiz (2014) también menciona que los estándares de belleza hegemónicos coinciden con los cuerpos blancos, delgados y sanos, esto último como garantía de felicidad en nuestros tiempos. Aunque las jóvenes que participaron en este diagnóstico nunca expresaron que los cánones a los que se adscribían fueran los de cuerpos caucásicos y esbeltos, proponemos que estos sí son los modelos a través de los cuales se miran, aunque los tienen tan normalizados que no son capaces de identificarlos como tales. Lo que sí identifican como propio de su género es la exigencia de llevar ropa ajustada que marque las formas corporales y maquillaje para verse bellas y jóvenes.

2.5.2.3 Maternidad y predisposición “natural” al amor y a las labores de cuidado

Identificamos que a las adolescentes les gusta tener la posibilidad de “dar vida”. La maternidad es parte del estereotipo clásico de la feminidad cuya fuerza recae en el supuesto llamado de la naturaleza a través del “instinto maternal”. La mirada biologicista impregnada de esencialismo impone un *deber ser* que romantiza este rol en la vida de las mujeres y estigmatiza a quienes la rechazan como destino. Sin embargo, la maternidad como institución

patriarcal también tiene raíces que comprometen los intereses de un sistema capitalista por medio de la reproducción de la fuerza de trabajo. Un ejemplo de la normalización de su obligatoriedad es que esta población considera las labores del hogar como responsabilidad única de las madres. El tema es polémico porque complejiza la autonomía y el derecho de las mujeres para decidir si quieren o no, la experiencia de maternar.

También hubo comentarios de alumnas que mencionaron la maternidad como uno de los aspectos que no les gusta de su género. El motivo de este rechazo no fue aclarado, pero sugerimos que puede estar vinculado con las dificultades que la maternidad implica en su desarrollo durante la adolescencia. Según un estudio cualitativo realizado con adolescentes mexicanas en 2015, algunos de los factores que se presentaron durante su embarazo les afectaron en distintos aspectos de sus vidas:

Aunque se tiene la percepción de que el embarazo es positivo para la vida, la experiencia va acompañada de un alto nivel de deserción escolar debido a la sintomatología clínica del embarazo, los cambios en la imagen corporal, las dificultades económicas y las limitaciones para relacionarse en actividades con sus compañeros, además del surgimiento de temores por las responsabilidades que se adquieren. (Mejía, et al., 2015, p. 248)

Podemos apreciar en esa síntesis de resultados cómo las percepciones de la maternidad se van matizando y exponen las dificultades, temores y limitaciones que el embarazo supuso en las adolescentes. Por la cercanía entre los contextos del estudio referido y el de esta investigación, consideramos que estos factores podrían ilustrar los motivos del rechazo hacia la maternidad. Para nuestro caso, nos parece imprescindible destacar cómo la deserción escolar limita y complica las oportunidades de preparación profesional. Es un factor considerable en un país con un sistema económico capitalista donde los niveles de estudio se asocian con trabajos mejor remunerados. Por lo tanto, el abandono del rol de estudiantes es reemplazado por el desempeño de las labores de cuidados que demanda la maternidad.

La predisposición natural al amor podría inferirse al analizar las respuestas acerca de cuáles temas les interesan más en la literatura, ya que destacadamente fue el amor o romance la respuesta más popular entre las alumnas, casi a la par del terror. La importancia de apuntar hacia estos datos se debe a que estas respuestas dan cuenta de otra cuestión estereotípica

relacionada con la feminidad: el interés por el amor/romance, de manera que se convierta en un tema fundamental, con presencia indiscutible en la subjetividad de las alumnas: la tendencia a inclinarse por los afectos y las emociones de este tipo. Pero, además, si tomamos en cuenta que la cultura de masas hegemónica contribuye con la perpetuación del amor romántico a través de la música, la literatura, las series y películas como una suerte de “bombardeo” cultural, instaura escenarios poco reales y muchas veces lastimosos cuando hay un choque entre lo que se propone desde las ficciones hasta lo que ocurre en las relaciones humanas interpersonales. De igual forma, este dato se refuerza a través del análisis de la técnica escrita, en la que varias de las participantes mencionaron sus relaciones afectivas y las violencias emitidas desde esos vínculos. Esto resulta de suma importancia debido a que el nexo que existe entre el amor romántico y las violencias entre parejas es bastante estrecho e incluso las violencias pueden ser interpretadas o disfrazadas como actos de amor. De este modo, puede pasar desapercibida la relación violenta que se experimenta porque la cultura insiste en perpetuar mandatos patriarcales efectuando así la normalización de estas conductas.

Un último agregado es el que observamos a través del lenguaje corporal y que se refiere a la forma diferenciada con que mujeres y hombres ocupan el espacio y se comunican. Una práctica común es que los varones respondían a las preguntas de la profesora expresándose en voz alta, mientras que las mujeres contestaban con gestos corporales, ya sea asintiendo o negando. Ellas eran discretas en su ocupación del espacio, por ejemplo, en la forma como se sientan en sus sillas y su manera de participar en las actividades; en cambio, ellos se apropiaban con presencia en los espacios al extender sus cuerpos hacia otras sillas o dispersándose más en el aula.

2.5.2.4 Sexualidad femenina estigmatizada

Es relevante también la baja autoestima que detectamos por parte de las estudiantes y que se relaciona con temas de sexualidad y consumo de sustancias. Sus escritos están impregnados de culpas internalizadas a partir del fallo con el cumplimiento de la moral imperante en una sociedad como la mexicana, donde la religión es un factor esencial que delinea esa moral. En las siguientes páginas retomaré el elemento religioso para comprender cómo se relaciona con

el proceso de asimilación de estereotipos en la subjetividad de las mujeres. A continuación, algunos ejemplos significativos:

Hay ocasiones en que me da la depresión por así decirlo. A veces no me siento bien conmigo misma, me siento insuficiente, infeliz.

Tal vez siento eso porque decepcioné a mis papás cuando se enteraron de que me drogaba y que ya no era virgen. Me siento mal por lo que hice. Me arrepiento porque yo era una gran persona, yo siempre decía que no iba a hacer cosas malas como drogarme, todo ese tipo de cosas y lo terminé haciendo³. (Alumna A)

He vivido una vida plenamente dura desde que tengo uso de razón. Siempre sufrí de abuso sexual por parte de uno de mis tíos hasta mis 12 años. Mi padre golpeaba a mi madre y por eso se separaron. Viví con mi madre durante varios años hasta que se juntó. Ahí sentí que mi mundo se derrumbó. Me empecé a juntar con mis vecinos y empecé a tomar y a drogarme. De ahí mi mamá me encerró una vez en mi cuarto sin comer y sin salir de ahí. Yo me mudé nuevamente a vivir con mis abuelos y entré a trabajar a una taquería donde conocí a una persona que a la larga me hizo mucho mal. Me junté y me engañó [...] La mala fama que tengo de ser una puta drogadicta cosa que he tratado de cambiar mucho. Mi nombre en pocas palabras ha sido manchado desde pequeña... (Alumna B)

Si me preguntan qué he sentido [desde] tiempo atrás, pues la verdad ha sido decepción de mí misma porque decepcioné a mis papás, hermanos, familia en general. No me atrevo aquí a meterme mucho en ese tema, pero pues hace un año me hice novia de un chavo que iba aquí [...], anduvimos por mucho tiempo. Con el tiempo esto se dejó de convertir en amor y pues hace poco se empezó a convertir en golpes. (Alumna C)

Debido a estos comentarios reconocimos el tema de la sexualidad como una de las problemáticas que manifiestan las estudiantes, ya que esto ha tenido consecuencias en la disminución de su autoestima debido a cuestiones morales, pero también de abuso sexual.

³ Consideré necesario corregir la ortografía de los textos para agilizar la lectura. Las modificaciones realizadas fueron con el cuidado de no afectar el nivel semántico de los escritos.

También es relevante advertir cómo algunas se han involucrado en situaciones de violencia de género suscitadas por sus parejas, por lo que reconocemos este hecho como otra problemática, sobre todo por la inclinación general que se mostró hacia los temas de romance detectados a través del cuestionario.

Un aspecto sobresaliente de estos comentarios es que los abusos sexuales también se han realizado dentro del ámbito familiar, lo cual les dificulta, de nuevo, encontrar un sitio, material y simbólico, en el que puedan sentirse seguras y apoyadas. En ese sentido, la familia actúa en detrimento hacia los procesos y experiencias de las adolescentes haciéndolas sentir como únicas “culpables” de sus circunstancias. La mención de la culpa y sentir la responsabilidad completa en ellas también les impide reconocerse como víctimas de las violencias. En contra de lo que se suele pensar, la familia no es siempre un refugio de cariño y de cuidado, sino que también dentro de esta institución se pueden abusar y vulnerar los cuerpos de las adolescentes. Los castigos aplicados hacia ellas se relacionan con la distancia emocional y física de sus parientes, generando así una soledad que les obliga buscar los afectos en otros lugares; en muchos casos reproduciendo relaciones afectivas imbricadas con las violencias que han recibido en el contexto familiar.

2.5.2.5 La máscara insensible de la masculinidad: la fuerza emocional y física

Uno de los aspectos más evidentes que identificamos en el momento de análisis de los datos fue el de la expresión escrita bastante escueta por parte de los varones. Este es uno de los primeros factores que indican una vigencia del estereotipo de la masculinidad ya que, según Benno de Keijzer (2003) “esta dificultad de verbalizar necesidades se articula con la esfera emotiva de los hombres” (s.n.), la cual, por lo tanto, estaría vinculada con un hermetismo emocional que no permite interactuar con su vulnerabilidad emocional o poner en diálogo estos aspectos.

En otras cuestiones, los hombres manifestaron sus resonancias con los estereotipos de género al reconocer en su constitución una fortaleza mayor que la de las mujeres, emocional y física; sin embargo, por lo menos un alumno manifestó su incomodidad suscitada por “la falta de apoyo emocional” y “tengo que hacerme el fuerte” (alumno A), otro estudiante escribió “*soportar* más cosas que las mujeres” (alumno B), (*cursivas mías*). Debido a la

escueta comunicación oral y escrita de los hombres, vale la pena detenerse en la elección de ese verbo y su significado: “Sostener o llevar sobre sí una carga o peso” (*Diccionario de la Real Academia Española*), tomando en cuenta esta definición se hace posible suponer que el mandato de masculinidad demanda un esfuerzo mayor que el de las mujeres: el de llevar sobre sí una carga. Lo cual también fue expresado por otro alumno al escribir que lo que le disgustaba de su género son las “responsabilidades de hombres” (alumno C).

Uno más escribió “no tengo ningún malestar”, lo cual también puede sugerir la “máscara insensible” antes mencionada. Esto fue corroborado en entrevista con la psicóloga, quien comentó que en el caso de los hombres les cuesta más trabajo expresar sus emociones, hablar. Rompen el silencio cuando les dice “no saldrá de aquí”, refiriéndose al espacio que utiliza para atender a las y los adolescentes. Sugirió que los alumnos creen en una “ruptura de ser hombre” al hablar sobre sus emociones. Lo que les gustó de su género es no padecer todo lo que las mujeres mencionaron como menstruar, seguridad al estar solo, “poder hacer cosas que las chavas no” (estudiante) y menor probabilidad de sufrir acoso.

También fue interesante advertir mediante la observación que los hombres tenían una mayor apropiación del espacio, ya sea por la forma en la que se sientan (*manspreading*⁴) dando la impresión de comodidad o por enfatizar su presencia al hacer bromas en voz alta para ser escuchados por el resto de estudiantes. Fueron también quienes más participaron en clases de manera individual. En los trabajos en equipo advertimos una relación entre ellos con gestos violentos como golpes e insultos.

2.5.3 Análisis desde el modelo ecológico

El modelo ecológico es una propuesta realizada por Urie Bronfenbrenner en la que establece una serie de sistemas que dan cuenta del desarrollo humano a partir de un contexto micro para después integrar otras etapas que llevan hasta el contexto macro. Es útil para guiar una mirada analítica donde se demuestra cómo las personas nos vemos influenciadas por el

⁴ “The act of a man sitting, especially on public transport, with his legs spread wide apart, in a way that means that the people next to him have less space”. (*Cambridge Dictionary*, en línea)

entorno y sus elementos de forma particular a lo general. A continuación, presentamos un análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta de Bronfenbrenner.

2.5.3.1 Microsistema

Este nivel se refiere al entorno inmediato de una persona, donde residen por tanto sus vínculos directos, entre ellos pueden figurar la familia y las amistades. La constitución identitaria en este primer momento se genera entonces por medio de la influencia que estos vínculos tengan sobre la persona en cuestión (Bronfenbrenner, 1987, en Bravo-Andrade 2017). Este nivel es importante si también tomamos en cuenta que la proliferación de los estereotipos de género como efecto de la socialización se realiza, principalmente por familias y escuelas, los medios de comunicación y los pares, como compañeras o compañeros de clases (Perry & Pauletti, 2011, en Labrín y Bivort, 2013).

En el caso de las y los participantes de este proceso de diagnóstico advertimos que en su microsistema existen ciertas problemáticas que han afectado sus vidas de forma significativa. Durante la entrevista con la psicóloga se hizo un apunte general acerca de los entornos de la población vulnerable, ya que en la constitución de este adjetivo se toma en cuenta su afección por el entorno familiar: “vienen de un núcleo familiar monoparental o en situación de orfandad” (psicóloga). Por medio de la técnica escrita también hay un par de casos en los que aluden a su situación familiar. Por ejemplo:

Tal vez siento eso porque decepcioné a mis papás cuando se enteraron de que me drogaba y que ya no era virgen. Me siento mal por lo que hice, me arrepiento porque yo era una gran persona; yo siempre decía que no iba a hacer cosas malas como drogarme. Todo ese tipo de cosas y lo terminé haciendo (alumna A).

En el caso de esta alumna se evidencia la influencia directa que tienen las ideas de su madre y padre sobre el ejercicio sexual y el consumo de sustancias. Incluso añade en líneas posteriores que su libertad fue limitada a partir de que sus progenitores se enteraron de estos actos: “Perdí la confianza de mis papás, no tengo permisos y todo eso” (alumna A). Desde la perspectiva de género que impregna este documento de tesis es preciso hacer hincapié en la noción de virginidad. Sin embargo, es un hecho que abordo en el siguiente subtema.

Recuperamos el asunto de la familia debido a que también hubo casos en los que las alumnas describieron el ambiente de inestabilidad en el que crecieron y de donde, en el caso de una, prefirió emanciparse del cuidado materno. Reiteramos el siguiente ejemplo por su relevancia:

He vivido una vida plenamente dura desde que tengo uso de razón. Siempre sufrí de abuso sexual por parte de uno de mis tíos hasta mis 12 años. Mi padre golpeaba a mi madre y por eso se separaron. Viví con mi madre durante varios años hasta que se juntó. Ahí sentí que mi mundo se derrumbó. Me empecé a juntar con mis vecinos y a tomar y a drogarme. De ahí mi mamá me encerró una vez en mi cuarto sin comer y sin salir de ahí. Yo me mudé nuevamente a vivir con mis abuelos y entré a trabajar a una taquería donde conocí a una persona que a la larga me hizo mucho mal. Me junté y me engañó [...] La mala fama que tengo de ser una puta drogadicta cosa que he tratado de cambiar mucho. Mi nombre en pocas palabras ha sido manchado desde pequeña... (Alumna B)

A partir de esta enunciación de la alumna se hace evidente la esfera de violencia que ha impregnado su vida desde el entorno familiar como víctima y testigo de las agresiones físicas y sexuales por parte de una red de personas que idealmente deberían estar para cuidar de sus necesidades físicas y emocionales. Después trae a colación también la decepción amorosa que sufrió debido a la infidelidad de una expareja afectiva. Es interesante que a partir de la narración de un suceso doloroso sigue la enunciación del consumo de sustancias, pero también de una baja autoestima. Este comentario nos permite señalar que las emociones suscitadas por las violencias emitidas en entornos cercanos, ya sea por su familia o pareja, se relaciona con el consumo de sustancias y de ahí la valoración que hace de sí misma. Sin embargo, la alumna manifestó oralmente y de forma personal, su interés por superarse a través de los estudios.

Por último, la alumna C también integra nociones sobre su familia y relación de pareja:

Si me preguntan qué he sentido tiempo atrás, pues la verdad ha sido decepción de mí misma porque decepcioné a mis papás, hermanos, familia en general. No me atrevo aquí a meterme mucho en ese tema, pero pues hace un año me hice novia de un chavo

que iba aquí [...], anduvimos por mucho tiempo con el tiempo esto se dejó de convertir en amor y pues hace poco se empezó a convertir en golpes. (Alumna C)

Su texto fue breve y conlleva a ciertas ambigüedades. Es precisa sobre la decepción que siente sobre sí debido a que decepcionó a su familia, sin embargo, no queda muy claro qué motiva esta emoción. Después, cuando habla sobre la relación con un hombre menciona “anduvimos” como un pasado terminado, pero en la última línea comenta “hace poco se empezó a convertir en golpes”, por lo cual es posible inferir que sostiene una relación en la que es agredida físicamente. El panorama es una clara réplica de una situación de violencia de pareja que la adolescente soporta ante la carencia de lugares emocionales en los cuales apoyarse. La distancia emocional suscitada por la decepción que percibe de su familia hacia ella le dificulta sobrellevar su circunstancia, por lo que se refugia en el vínculo con su pareja. Es posible que la necesidad de encontrar un sitio afectivo le impida reconocer su situación, por lo tanto, este es un terreno fértil para cultivar otra clase de violencias que agravarán el estado emocional y físico de esta joven.

En otro caso de una alumna, manifiesta el dolor por la pérdida de una mujer muy cercana a ella y cómo la relación afectiva que mantiene con un hombre le ha servido de apoyo:

Hace un año perdí a una mujer maravillosa la que me educó como si fuera su hija. Fue el dolor más grande de mi vida. Pero, él está siempre ahí conmigo, no me suelta la mano durante este año y seis meses. Me gusta estar con él. Muchos nos juzgan a él y a mí pero bueno realmente yo con él si me veo cien años y más. (Alumna D)

Es evidente la influencia del amor romántico en este fragmento. También es interesante que, debido a la secuencia de la narración, escribir sobre este suceso doloroso seguido por la presencia de su pareja en su vida, nos permite indicar que este vínculo funciona como un apoyo emocional para ella.

A propósito del alumno A inferimos que su interés y sensibilidad sobre los temas relacionados con el empoderamiento femenino están vinculados a que su situación familiar es monoparental, su madre ejerce ambas partes del rol productivo y reproductivo. La experiencia de vivir dentro de este modelo familiar puede detonar la sensibilidad sobre temáticas de género y, por tanto, el cuestionamiento sobre los estereotipos. Situación que se evidencia por medio de las intervenciones que el alumno hizo durante el grupo focal.

En el caso de la alumna A percibimos el ambiente de hostilidad que existía en su familia mientras vivía con sus progenitores. A falta de elementos que pudieran motivar estos actos, es evidente que afectaron a la alumna en esa etapa de desarrollo, los cuales tienen un peso significativo en su historia de vida, al igual que el abuso sexual que vivió por parte de su tío. También es posible asumir una situación de precariedad económica, ya que ella se vio en la necesidad de trabajar; primero ejerció la prostitución y después en servicio de comida, actividad que aún mantiene aunque su entorno familiar haya cambiado.

A manera de síntesis, el microsistema de las y los alumnos, conformado principalmente por el entorno familiar y parejas afectivas, funciona como una influencia activa en sus experiencias de vida y su toma de decisiones. De estos entornos se configuran las percepciones que tienen de sí actualmente y las maneras en las que han tratado de resolverse (*e.g.* consumo de sustancias, restricciones sociales). Como señalamiento general, la presencia de padres y madres en sus discursos ha sido limitada por medio de las y los participantes, y de manera bastante general a través de la psicóloga. La situación de orfandad es un problema porque implica una ausencia de cuidados físicos y emocionales, pero en algunos casos la presencia de los progenitores también ha sido problemática, ya sea por la autoridad que ejercen o por la manera en que han construido sus relaciones impregnadas de violencia con sus hijas e hijos.

2.5.3.2 Exosistema y macrosistema

En estos dos niveles hay varios puntos estrechamente vinculados, por lo que me parece provechoso abordarlos en conjunto. Para comenzar, ambos sistemas prescinden de la participación activa de la persona en cuestión; sin embargo, las y los participantes reciben sus efectos, aunque en diferente medida. Por una parte, el exosistema “se refiere a los entornos en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí [*sic*] está incluida” (García, 2001, p. 2). Por otra parte, el macrosistema “se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales

o ideológicos diferentes” (García, 2001, pp. 2-3). Nos parece importante reconocer la manifestación del sistema patriarcal en los entornos familiares y de pareja. Los alcances de este se extienden por todos los sistemas del modelo ecológico al constituirse como una dominación social impuesta por los valores e intereses que favorecen a los varones (constituyendo así su privilegio) sobre las mujeres en distintas esferas de la vida social. Esta visión del mundo está asociada al androcentrismo y se perpetúa a través de las instituciones sociales que generan una cultura y unos valores determinados que configuran una jerarquía.

La estructura patriarcal se sostiene desde la familia, la escuela, la Iglesia y el Estado. Para el caso de este apartado es imprescindible mencionar que en México se encuentra una influencia bastante significativa de la religión católica. Según los datos de INEGI en 2010, un porcentaje de un 89.3% del total del censo poblacional demostró que la religión católica, hasta hace una década, se erige como la más popular en México. Este hecho tiene su importancia si se piensa en la construcción de la moral dentro de una familia con una religión de este tipo. Los marcos de referencia para la formación de una identidad intervienen con aspectos sobre cómo dicta la religión católica sus modelos aspiracionales, un código de valores y una moral específica.

Uno de los elementos que se deriva de esta religión es el tema de la virginidad, principal valor de la mujer en un sistema patriarcal, sin el cual pierde toda su virtud. Cuestión que, como indicamos en el microsistema, en el caso de la alumna A en particular representa un problema en su autoestima por sentir cómo esto inaugura distancias emocionales y afectivas de sus progenitores hacia ella.

Reyes Ruiz y Díaz-Loving (2012) estudian la relación de la virginidad en México y trazan un marco histórico-religioso aludiendo a la trascendencia de la madre de Cristo debido a que la concepción fue una manifestación de un acto divino. A partir de esta afirmación se inscribe este símbolo como garantía de pureza corporal y espiritual en los cuerpos de las mujeres. Con el transcurso del tiempo se agregan otra clase de implicaciones sociales y morales de la virginidad, sobre todo en el caso de que no se conserve hasta el contrato matrimonial, lo cual conlleva algunos estigmas sociales. Por ello, aunque pareciera que actualmente hay mayor libertad corporal en las mujeres y, por ende, del ejercicio sexual, a través de la experiencia

de la alumna C es posible advertir cómo estas ideas han sobrevivido al tiempo y cómo las jóvenes, aún hoy en día, reciben estos mensajes.

Otra forma de evidenciar al patriarcado que da origen a un sistema potente y presente en los demás entornos de desarrollo humano, es la manifestación de la violencia física y sexual que han experimentado algunas de las participantes por parte de hombres cercanos, como un familiar o su pareja. En ambos casos es posible reconocerlos como violencias de género, que los hombres del entorno cercano encarnan y practican al naturalizar las ideas de dominación.

Es así como consideramos que los estereotipos de género son los marcos de referencia mayores que el patriarcado ha construido como modelos aspiracionales a las identidades binarias hegemónicas. Es decir, proponen e/o imponen a través de ideas y actitudes cómo debería ser un hombre o una mujer respectivamente según estos modelos. Si bien se han logrado avances sociales en la deconstrucción de estos estereotipos, aún permanecen los retos para construir vidas y cuerpos más habitables dentro de la diversidad de categorías existentes.

2.5.4 Árbol de problemas

Este análisis es una narrativa visual (anexo 6) que deriva del objeto de estudio y se ramifica en las problemáticas encontradas. Este caso, fue diseñado para demostrar cómo siguen vigentes los estereotipos de género en estudiantes de bachillerato a través de una combinación de los resultados del diagnóstico, por lo que es posible observar las categorías del lenguaje corporal, escrito y oral como dimensiones para reconocer la presencia de tales estereotipos. A la par, exponemos las rupturas identificables de los estereotipos de género y los efectos que la asimilación de estos ha ocasionado, como la baja autoestima; así como el ya mencionado “espejismo de la igualdad”, uno de los obstáculos ideológicos en el camino equitativo para alcanzar realidades más igualitarias.

2.5.4.1 Delimitación de problemáticas encontradas

Después del análisis de los datos recabados, identificamos varias problemáticas. La primera es que las y los adolescentes han asimilado en su discurso la idea del espejismo de la igualdad, lo cual conlleva a sentir y vivir la desigualdad como el estado natural de las cosas. Tanto hombres como mujeres sostienen que “todos somos iguales” pero también existe el reconocimiento de un machismo que ya no es el que los estereotipos simbolizan, sino, por

ejemplo, el que compete al tránsito en el espacio público y la vulnerabilidad mayor que sienten las mujeres en él. También está presente la idea de que lo único que dificulta la capacidad de ejercer las mismas labores es la fuerza física, ya que está pensada como característica únicamente masculina. En el caso particular de las mujeres es significativa la consciencia del cuerpo y la valoración que hacen de sí mismas a través de él. Sin embargo, algunas también manifestaron un reconocimiento de ese mandato de belleza al expresar: “*tenemos que hacer miles de cosas para vernos bonitas*” (alumna D) [énfasis mío]. Por lo tanto, el tema de la apariencia física resulta relevante en su experiencia de vida.

La vulnerabilidad como un tema de la feminidad también es una problemática identificable por medio de la señalada reiteración de la fuerza física así como por sentirse víctimas potenciales de las violencias machistas. Además identificamos temáticas que se relacionan con la práctica de la sexualidad femenina, ya que las jóvenes, en algunos casos, experimentaron no solo una baja autoestima sino la reprobación de su propia familia, la cual tomó medidas correctivas hacia ellas (como la restricción de permisos para salir). En estos casos las adolescentes se sienten profundamente desempoderadas, lo que ocasiona emociones de infelicidad, depresión y una negativa percepción sobre sí mismas.

En el caso de los hombres reconocimos que su socialización incluye actos violentos en su comunicación corporal y física. También es evidente una restricción en ellos mismos para expresar sus emociones, ya que cuando se propició la opinión sobre temas que se distancian de su experiencia sí lograron expresarse más. Solo está el caso del alumno A, quien es capaz de reconocer sus insatisfacciones con los valores de la masculinidad impuesta al expresar la falta de apoyo emocional que siente, así como el mandato agotador de ser fuerte emocionalmente todo el tiempo.

2.6 FODA I

Tabla 1.2

Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas I

Externas
<i>Oportunidades</i>
<i>Participantes</i>

Estudiantes adolescentes de bachillerato calificados como vulnerables por la psicóloga escolar con necesidad de espacios de escucha.

Colaboradores

Hay inquietud desde el área psicopedagógica del plantel por integrar una actividad vinculada con la perspectiva de género.

Recursos humanos

El taller se propone dentro del plantel como una actividad en conjunto, donde la responsabilidad de llevarlo y estar en contacto con las y los adolescentes recae en la investigadora; mientras que el trabajo de la psicóloga escolar se relaciona con su profesión, es decir, para apoyo psicológico ante cualquier desborde emocional.

Recursos materiales

La escuela tiene espacios apropiados para el taller: salones, sala de reuniones y sala de medios audiovisuales. También prestan dispositivos electrónicos como proyectores para ampliar la dinámica de las actividades.

Recursos contextuales

En la biblioteca pública de la ciudad hay espacios que pueden utilizarse para hacer proyecciones, por lo que sería de mucha utilidad conocer las posibilidades que existen para convocar una reunión ahí con las y los estudiantes, dependiendo del interés que expresen sobre el tema en cuestión.

Internas

Fortalezas

La investigadora tiene una preparación académica en literatura y una preparación en curso sobre los estudios de género.

Recursos materiales

Se cuenta con la capacidad de proveer los textos literarios, pero también con la tecnología requerida para proyectar otros discursos audiovisuales.

Debilidades

Impartir un taller con adolescentes es una primera experiencia para la investigadora.

Amenazas

- Se caracteriza a esta población etaria como propensa a abandonar actividades.
 - La pandemia ocasionada por el COVID-19 puede afectar con el programa general del trabajo.
-

Fuente: Elaboración propia. Querétaro, Qro., 2020.

Capítulo 3. Intervención. Taller de literatura con perspectiva de género

Debido al impacto social de la pandemia generada por el COVID-19 se alteraron las rutinas de manera globalizada. México fue uno de los países afectados, por lo cual los espacios que implicaban una presencia, como es el educativo, también demandaron cambios en sus dinámicas de actividades. Los lineamientos oficiales emitidos desde instancias gubernamentales indicaron que en aras de la prevención y el cuidado, las clases en todos los niveles fueran trasladadas a la modalidad virtual. Este hecho esclareció las brechas económicas de clases sociales que impactan de manera significativa en los accesos que las y los alumnos en México puedan sostener hacia su escolaridad. Esta incidencia diferenciada según clase social y estrato económico va desde la posesión de los recursos materiales para continuar con su escolaridad hasta el terreno psicológico (por las condiciones de cuarentena que se deben mantener y sus efectos a nivel emocional).

Va resultando evidente que la pandemia visibilizó las carencias de las y los adolescentes que atienden las instituciones públicas, ya que proceden de una clase socioeconómica más vulnerable y precaria. El proyecto que diseñamos para las y los estudiantes de la preparatoria pública se vio afectado por la suspensión de la asistencia a clases y por la modalidad virtual que fue imperativa en los niveles educativos. De ahí se derivó una consideración fundamental hacia las dificultades que esta población podría tener acerca de la posesión de dispositivos electrónicos con acceso a internet que hicieran posible realizar el taller.

Debido a estas circunstancias desestabilizadoras en la experiencia presencial del taller, para poder implementar el proyecto, flexibilizamos algunos aspectos del diseño que estuvieron sujetos a la población que tuviera mayores posibilidades de participar en él. Fue así como logramos establecer contacto con el directivo de un colegio privado de nivel bachillerato. Después de los filtros competentes de revisión de la propuesta, obtuvimos la aprobación para implementar el taller en ese espacio de manera virtual y atendiendo al principal requisito de que fuera impartido en inglés a través de la materia “Literatura y escritura creativa”. Debido a este ajuste también se definieron otras cuestiones, como la duración de las sesiones y los días que ya estaban asignados para la materia. La selección se

realizó con un acuerdo entre lo que a la profesora a cargo y a la investigadora les pareció más conveniente para los fines de ambas, laborales y académicos respectivamente.

3.1 Diseño

3.1.1 Justificación

La relevancia de este proyecto recae en crear un espacio de escucha y sensibilización de género a través de distintas aristas sociales y humanísticas para las y los adolescentes participantes. De este modo, proponemos esta actividad para contribuir con ideas, conocimientos y/o emociones que puedan propiciarles una mayor agencia y habitabilidad en su devenir identitario.

3.1.2 Objetivos

Generales:

1. Crear un espacio de reflexión crítica sobre temas de género a través de la literatura que puedan conectar con sus realidades e imaginarios.
2. Facilitar y proporcionar información pertinente para los temas de interés de esta población relacionada con el género.

Específicos:

1. Contribuir hacia la apertura de los imaginarios socioculturales de género.
2. Abonar hacia la deconstrucción del espejismo de la igualdad.
3. Promover el ejercicio de autonomía crítica en relación con temáticas sociales.
4. Sensibilización histórica-cultural con perspectiva de género.
5. Acercar los temas a sus micro y/o macro contextos actuales.

3.1.3 Metas

1. Implementar un taller virtual en una preparatoria privada en Querétaro.
2. Integrar los cinco temas principales en el tiempo-espacio posible de la institución receptora.
3. Lograr cubrir con los temas y materiales durante cada sesión.
4. Trabajar con una cantidad de participantes en un rango de diez a veinte personas.

3.1.4 Características de la población

Las y los participantes pertenecen a un colegio privado en la ciudad de Querétaro. En total es un grupo de 31 personas del cual 23 son mujeres y ocho son hombres. El criterio de selección se limitó a las posibilidades de la institución: el programa de la clase de Literatura y escritura creativa poseía las condiciones de flexibilidad para poder intervenir a través de ella. Sin embargo, ese curso se imparte en inglés y era para estudiantes avanzados en esa materia. La edad de las y los participantes comprende el rango entre 14-16 años, correspondientes al primer semestre de bachillerato.

Dato censal y relevante es que en aras de dar el margen de libertad para conocer la manera en que las y los estudiantes se autoidentifican, el formato para ingresar el género no se constriñó a casillas que indicaran mujer u hombre, sino que se proporcionó una línea en blanco. Sin embargo, las identidades genéricas registradas fueron las hegemónicas duales (mujer y hombre) en ese primer acercamiento.

3.2 Estructura del proyecto

3.2.1 Equipo de trabajo

El taller se realizó principalmente por la investigadora/facilitadora que suscribe, pero también contó con el apoyo de la profesora encargada de impartir la materia de “Literatura y escritura creativa” para dirigir las sesiones.

3.2.2 Beneficiarias/os

Las y los beneficiarios directos son las y los estudiantes del colegio. De igual manera, el plantel escolar se vio beneficiado al dejar como legado la guía de ejercicios y materiales que se utilizaron durante la aplicación de este taller para facilitar réplicas posteriores.

3.2.3 Lineamientos de la intervención

La secuencia que seguimos para implementar el proyecto consta de dos etapas: la indirecta y la directa. A continuación, ilustramos cómo realizamos la indirecta, la cual se relaciona con la preparación y el seguimiento.

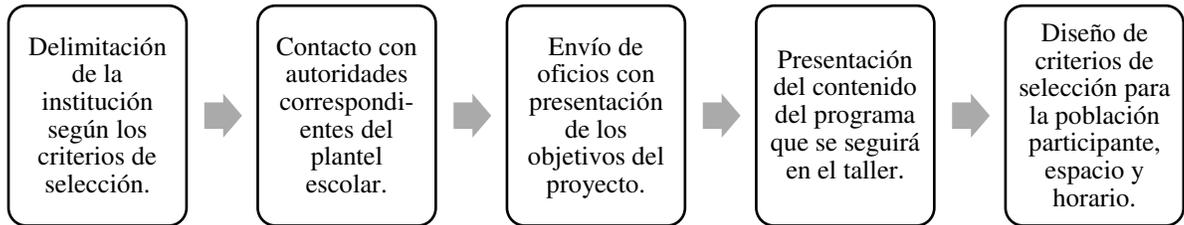


Figura 1. Diagrama de la etapa indirecta. Fuente: Elaboración propia. Querétaro, Qro. 2020.

En el caso de la etapa directa sostuvimos la siguiente lógica de implementación:

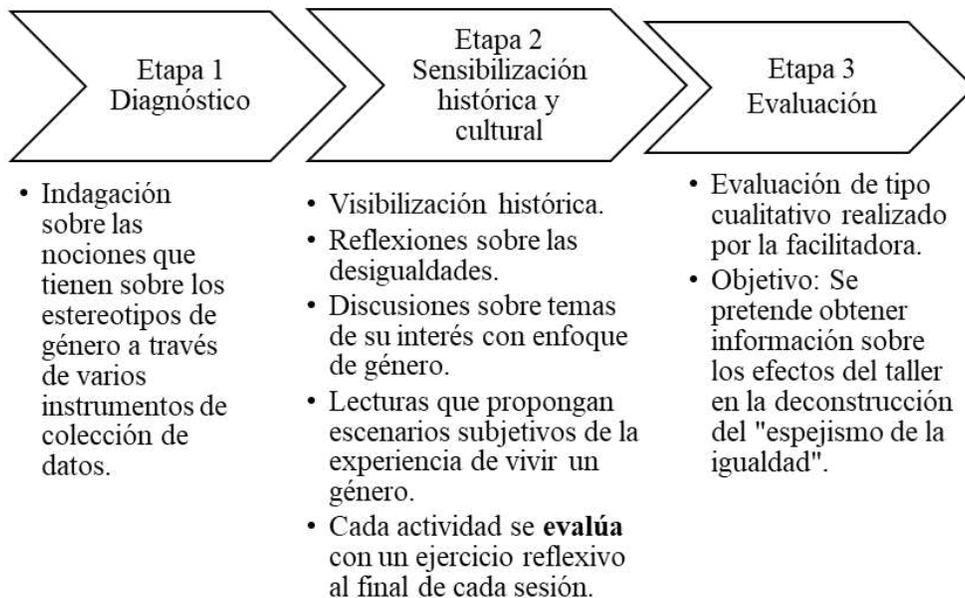


Figura 2. Diagrama de etapa directa. Fuente: Elaboración propia. Querétaro, Qro. 2020.

3.2.4 Plan general de implementación

Los métodos que utilizamos para el desarrollo de la intervención fueron:

- Lecturas de textos literarios.
- Proyección de material audiovisual*.
- Ejercicios de escritura.

* Sujeto a la disposición del curso (físico o virtual) y/o a las condiciones materiales de las y los estudiantes.

Realizamos cinco sesiones de dos horas por semana, por lo que el proyecto se extendió durante todo el mes de octubre y una semana de noviembre de 2020.

3.2.5 Recursos

Para realizar el taller se necesitaron los siguientes materiales tanto para quien lo impartió como para la población que participó en él:

- Acceso a internet.
- Dispositivos electrónicos con cámara, micrófono y bocina.
- Conocimiento de TICs para utilizar aplicaciones que permitan encuentros virtuales.

3.2.6 Presupuesto

Estos datos económicos se ajustan a la circunstancia de realizar el taller desde la virtualidad, por lo tanto, aquí exponemos el costo general que conlleva realizarlo considerando que tanto la población beneficiada como la tallerista dependen de los mismos recursos materiales. Proponemos dos dispositivos electrónicos que permitan la interacción y el cumplimiento con las demandas de tiempo y presencia virtuales; sin embargo, con uno de ellos, computadora o teléfono inteligente, puede ser suficiente. Para el caso de las conexiones de telefonía e internet, pueden ser ajustables a las necesidades y posibilidades económicas y materiales de las personas involucradas en la aplicación del taller.

Tabla 3.1

Presupuesto para Curso Virtual

Recursos materiales	Costo unitario	Unidades	Series	Sub total
Servicio de telefonía	50	1	10	500
Servicio de internet	500	1	31	15,500
Bocinas	350	1	2	700
*Laptop	4,000	1	31	124,000
*Teléfono celular	2,500	1	31	77,500
Recursos humanos				
Profesional de psicología	1,000	1	5	5,000
Honorarios de la tallerista:	2,000	1	5	10,000
Total				233,200

Fuente: Elaboración propia. Querétaro, Qro., 2020.

3.2.7 Formatos

Los escritos que fueron necesarios para realizar este proyecto fueron los siguientes:

- Carta dirigida a las autoridades de la institución con la propuesta del taller (anexo 7).
- Plantilla de lista para asistencia.

3.2.8 Cronograma de actividades

Agosto:

- Contacto con autoridades académicas para proponer el taller.
- Elaboración de oficios para las autoridades donde se constaten los aspectos más importantes del taller (restricciones y permisiones temáticas).
- Selección y revisión de material de contenido del taller.

Septiembre:

- Diseño del programa del taller para presentar a autoridades.
- Acordar espacio para el taller, así como el horario y los días.
- Reunión con autoridades para ajustes del programa según las necesidades.
- Ajuste del contenido debido al requisito del idioma inglés. Se derivaron actividades de traducción de textos imprescindibles para el curso y selección de nuevo material en inglés.

Octubre:

- Inicio del taller con la etapa de diagnóstico.
- Ajustes estratégicos de contenido según los datos obtenidos del diagnóstico.
- Continuación de etapa de sensibilización histórica y cultural.
- Evaluación.

3.2.9 FODA

Tabla 3.2

Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas II

Externas
<i>Oportunidades</i>

Participantes

Estudiantes adolescentes de instituto privado quienes se han adaptado al modo virtual de clases. Por lo tanto poseen los recursos materiales para participar en el taller.

Colaboradoras

Profesora a cargo de la materia mediante la cual se realizó la intervención.

Recursos humanos

Además de la profesora a cargo, se cuenta con apoyo psicológico externo a la institución en caso de necesitarse.

Recursos materiales

Computadora o teléfono inteligente con cámara y micrófono, señal de internet. El uso de auriculares es recomendable.

Recursos contextuales

Un espacio que permita la atención requerida para el taller, preferentemente individual para que puedan expresar con más confianza sus opiniones.

Internas

Fortalezas

La investigadora tiene una preparación académica en literatura y una preparación en curso sobre los estudios de género

Recursos materiales

Se cuenta con la capacidad de proveer los textos literarios, pero también con la tecnología requerida para proyectar otros discursos audiovisuales.

Debilidades:

- Impartir un taller con adolescentes es una primera experiencia para la investigadora.
 - El idioma inglés.
- La novedad del imperativo virtual de las clases detonó situaciones como la saturación de pantallas.

La modalidad virtual y su arribo apresurado, aunado a la saturación de pantallas, acotaron la metodología para impartir el curso. Era difícil pensar en esos tiempos de adaptación en convocar más reuniones virtuales para trabajos en equipo, por ejemplo.

Amenazas

Los actos sorpresivos de las tecnologías: caídas de internet o fallos en los sistemas de los dispositivos que pudieran afectar el curso de las sesiones.

3.3 Descripción de las etapas del proyecto

3.3.1 Etapa 1: *Diagnóstico*

Para esta fase de diagnóstico con esta población seleccionamos tres instrumentos. El primero de ellos fue el cuestionario cualitativo (anexo 11), este formato fue enviado por la profesora colaboradora a las y los estudiantes unos días antes del inicio del proyecto. El segundo fue el grupo focal (anexo 12) realizado durante la primera sesión, el cual también se acompañó de una técnica escrita (anexo 13).

3.3.2 Etapa 2: *Sensibilización histórica y cultural*

Durante este momento trabajamos con información que contribuyera a enriquecer la mirada histórica de género para vincularla con las condiciones de producción cultural literaria; integramos los temas que el diagnóstico permitió reconocer como benéficos para esta población a través de la literatura y con un apoyo fundamental en el material audiovisual. La elección de estos materiales de contenido, tanto literarios como audiovisuales, estuvieron condicionados por el idioma inglés. Sin embargo, el interés de este taller también fue acercar las temáticas a sus contextos para propiciar un vínculo estrecho con ellas y, de este modo, conseguir la sensibilización pretendida. Por ello procuramos salir del androcentrismo y el eurocentrismo en el diseño del programa al incluir un *corpus* literario donde predominaran textos de escritoras latinoamericanas. No obstante, también fue difícil encontrar sus obras traducidas al inglés, por lo que los criterios se vieron modificados con algunos sacrificios de intereses particulares para el taller, pero con la intención de orientar estos materiales hacia sus objetivos.

Por lo tanto, las elecciones de las obras de Sandra Cisneros y Virginia Woolf se justifican por su conveniente idioma original y lo asequible que resulta su lectura, además de la pertinencia de su temática. En los casos particulares de la novela de formación de autoras latinoamericanas, se hizo una traducción de fragmentos de las obras *Nadie alzaba la voz* (Varsavsky, 1984) y *Escenario de guerra* (Jeftanovic, 2000). La razón para incluir extractos de *El laberinto de la soledad* (Paz, 1950) fue por su relevante descripción de la figura del macho mexicano y su fácil acceso a la traducción de la obra.

Los intereses centrales que exponemos a continuación ocurrieron de manera yuxtapuesta en algunas ocasiones. Cada una se ajustó con actividades que potenciaran el pensamiento crítico, el aprendizaje y la discusión grupal. De este modo seleccionamos cuatro ejes esenciales en el programa del taller, que procuraron integrarse durante todas las sesiones a propósito de los textos y el material audiovisual ofrecido:

- Visibilización histórica.
 - **Objetivo:** Reforzar autoestima de género en las mujeres.
 - **Riesgos:** Problematización desde dónde se construyen los discursos.
 - **Acción preventiva:** Reflexión crítica sobre la hegemonía de discursos.
- Reflexiones sobre las desigualdades.
 - **Objetivo:** Impulsar el pensamiento crítico y potenciar ideas deconstructivas.
 - **Riesgos:** Vulnerabilidad si se lleva al ámbito personal y se comparte.
 - **Acción preventiva:** Red de apoyo psicológico.
- Discusiones sobre temas de su interés con enfoque de género.
 - **Objetivo:** Reconocimiento de la alteridad y potenciar una agencia discursiva.
 - **Riesgos:** Conflictos interpersonales.
 - **Acción preventiva:** Insistir en lineamientos de respeto en la actividad.
- Lecturas que propongan escenarios subjetivos de la experiencia de vivir un género.
 - **Objetivo:** Sensibilizar sobre temas selectos relacionados con el género.
 - **Riesgos:** Desborde emocional.
 - **Acción preventiva:** Red de apoyo psicológico.

A continuación, exponemos el programa diseñado para el taller según lo correspondiente a cada semana en cuanto a temas y actividades que se realizaron con las y los estudiantes. Un dato importante es que para la implementación de este proyecto tuvimos que ajustarnos a lo permitido por las autoridades académicas, ya que la institución asumió la responsabilidad de este taller (en el caso de la escuela pública se solicitó un consentimiento informado a madres y padres de estudiantes). Por ello, propusimos un programa cuyos temas no implicaran problemas para la institución con las familias de las y los estudiantes, pero que a su vez respondieran a intereses de la población detectados en el diagnóstico; este programa fue revisado y aceptado por el coordinador de la preparatoria. En el apartado de anexos

proporcionamos la guía original en inglés donde exponemos con mayor detalle el material utilizado y los ejercicios puestos en práctica (anexos 9 y 10).

Tabla 3.3

*Programa de Actividades*⁵

Sesión 1. Diagnóstico y escritura de mujeres	
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la intervención. • Inicio con diagnóstico. • Visibilización y sensibilización histórica. • ¿Cuánto sabes acerca de los aportes de mujeres a la historia cultural? 	<p style="text-align: center;">Parte 1. Dx</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo de enfoque. 2. Video acerca de los estereotipos de género. 3. Ejercicio de escritura #1 <hr/> <p style="text-align: center;">Parte 2. Escritura de mujeres</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Una habitación propia</i> (1929) de Virginia Woolf <ul style="list-style-type: none"> • Abrir discusión sobre el género y la literatura • Video sobre la obra y la escritora. • Lectura de fragmentos de la novela. • Ejercicio de escritura #2 2. <i>La casa en Mango Street</i> (1984) de Sandra Cisneros <ul style="list-style-type: none"> • Video sobre la obra y la escritora. • Lectura de fragmentos de la novela.
Sesión 2. Escritura de mujeres: Identidad, autonomía y violencia	
Tema	Actividades
Visibilización y sensibilización histórica. Obras trabajadas: Conceptos: <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Identidad • Violencia 	<p style="text-align: center;">Parte 1. Identidad y autonomía</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción. 2. Video explicativo de las diferencias entre equidad e igualdad. 3. Identidad y autonomía. 4. Lectura de <i>Escenario de guerra</i> (2000) de Andrea Jeftanovic. 5. Preguntas sobre la lectura. <p style="text-align: center;">Parte 2: Violencia</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Video acerca de los tipos de violencia de género. 7. Lectura de <i>La casa en Mango Street</i> (1984) de Sandra Cisneros. 8. Preguntas sobre la lectura.
Sesión 3. Arquetipos literarios: Buenos y malos.	
Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Visibilización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a los arquetipos.

⁵ Si bien los ejes temáticos son obligatorios, el contenido se sugiere como tentativo en tanto que las y los participantes puedan solicitar integrar algún tema de su interés.

y sensibilización	2. Video explicativo sobre los arquetipos.
histórica: interseccionalidad.	3. Lectura de fragmentos de <i>Nadie alzaba la voz</i> (1994) de Paula Varsavsky.
• Maternidad y paternidad	4. Ejercicio de escritura #3.

Sesión 4. Masculinidad

Tema	Actividades
• Vulnerabilidad	1. Introducción a la masculinidad 2. Video de la vulnerabilidad en los varones. 3. Fragmentos de <i>El laberinto de la soledad</i> (1950) de Octavio Paz. 4. Ejercicio de escritura #4.

Sesión 5. Diversidad y disidencia sexual, y evaluación

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción sobre identidades alternas a los modelos hegemónicos. • Cierre del taller con instrumento de evaluación. 	1. Visibilización y sensibilización histórica sobre identidades no heteronormativas. 2. Video sobre el espectro del género. 3. Lectura de fragmentos de <i>Borderlands/Fronteras. The new mestiza.</i> (1987) de Gloria Anzaldúa. 4. Evaluación. <ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación de cuestionario sobre el curso. ○ Ejercicio de escritura de un comentario crítico acerca de los temas del taller.

Fuente: Elaboración propia. Querétaro, Qro., 2020.

Por último, es preciso mencionar que cada actividad se evaluó con un ejercicio reflexivo al final de cada sesión. Mayoritariamente solicitamos textos breves a las y los participantes, ya que consideramos potencialmente posible que la escritura propicie una apertura distinta, si se quiere más íntima que la verbalización de ideas; por este motivo, se implementó esta técnica con el fin de facilitar otras alternativas comunicativas. En otras ocasiones recurrimos a ejercicios con otra clase de narrativas visuales con imágenes que ilustraran sus escritos.

3.3.3 Etapa 3: Evaluación

En esta fase nos propusimos obtener datos cualitativos para evaluar la efectividad del proyecto. Los instrumentos que seleccionamos para conseguir esta información se diseñaron con el objetivo de conocer en qué medida se logró deconstruir el “espejismo de la igualdad” en las y los estudiantes. Es decir, conocer si el taller causó algún efecto en sus percepciones sobre los estereotipos, a través, por ejemplo, de establecer una cercanía con los temas y sus entornos, si detonaron alguna reflexión sobre un tema, etc.

Por ello aplicamos un cuestionario cualitativo para indagar en estos aspectos (anexo 14) y también para conocer sus opiniones sobre la metodología y el material incluido en el taller,

sobre todo los textos literarios. De igual modo, a las y los participantes les solicitamos la elaboración de un comentario crítico (anexo 15) vinculado con algún tema que se haya discutido durante el taller para conocer con mayor detalle si las percepciones iniciales de los estereotipos de género se alteraron durante los meses en los que se realizó la intervención.

3.4 Resultados

En este apartado analizamos, exponemos y explicamos los resultados de esta intervención que comprenden datos obtenidos durante el diagnóstico hasta las actividades diseñadas para evaluar el impacto de este taller. Los datos recabados son, en su mayoría sustancial, en formato escrito. Como indicamos con anterioridad, los dos instrumentos de recolección de datos que utilizamos para hacer la evaluación del proyecto fueron la aplicación del cuestionario cualitativo abierto y el ejercicio de escritura de un comentario crítico.

3.4.1 Resultados del diagnóstico

En el Capítulo 2 de este documento abordamos con profundidad y detalle el tema del diagnóstico basado en los datos recolectados con la población de la institución pública. Si bien tanto los datos como el análisis propuesto en ese apartado son relevantes para esta investigación, también fue imprescindible replicar el diagnóstico con la institución privada para reconocer las problemáticas y/o temas de interés con el objetivo de ajustar el programa a las necesidades detectadas. Sin embargo, para esta ocasión solo fue posible la aplicación del cuestionario cualitativo y el grupo focal acompañado de una técnica escrita para obtener los datos deseados.

A continuación, exponemos a grandes rasgos la información recabada a partir de ejes temáticos, los cuales tuvieron concordancia con los resultados expuestos en el primer diagnóstico, por ello consideramos innecesario replicar la teoría ya expuesta en el capítulo anterior; sin embargo, sí nos detendremos en el análisis explicativo de hallazgos particulares de la población del instituto privado. Asimismo, procuraremos mostrar evidencias de la subjetividad de las y los estudiantes de manera paritaria en términos de género⁶.

⁶ Un desequilibrio en esta intención obedece, sobre todo, al criterio de relevancia.

3.4.1.1. El espejismo de la igualdad. Análisis interseccional.

El concepto del espejismo de la igualdad se mantiene en la población de la institución privada con algunas variaciones que analizamos desde una perspectiva interseccional que incluye género y clase social. Primero expondremos cómo esta población entiende la igualdad, y después continuamos con el análisis en relación con la clase socioeconómica y la categoría de género.

En esta población fue valioso reconocer que las y los estudiantes demostraron un nivel más profundo de reflexión crítica sobre el tema de la igualdad entre los géneros en comparación con la institución pública. La respuesta promedio que se obtuvo a través del cuestionario cualitativo se refirió a que, si bien existen diferencias biológicas entre mujeres y hombres, esto no determina las capacidades para lograr lo que se propongan. Sin embargo, un hecho destacable es que de manera recurrente enfatizaron el aspecto de la fuerza física que se adjudica a los cuerpos masculinos, lo cual coincidió con las ideas de la población de la escuela pública. Por lo tanto, esta diferencia es la que tuvo mayor relevancia con ambas poblaciones. Los comentarios que presentamos a continuación pertenecen a estudiantes de la institución privada:

Quizás⁷ un hombre pueda ser más fuerte que una mujer, pero eso no significa que no seamos capaces de hacer cualquier cosa, somos lo suficientemente inteligentes para hacer lo que queramos⁸. (Alumna A)

Pienso que tenemos las mismas habilidades, pero naturalmente los hombres son más fuertes y altos que las mujeres⁹. (Alumno J)

Es de mi particular interés la manera en que se aborda y se señala este aspecto fisiológico, primero porque se enuncia de manera generalizante, como si todos los cuerpos masculinos fueran homogéneos en términos de características que simbólicamente representan esta fortaleza. Es importante indicarlo porque este estereotipo de la masculinidad en el imaginario

⁷ Con el propósito de agilizar la lectura del documento en español, proporciono mi traducción de los datos. Asimismo, ofrezco las citas en el idioma y escritura original en notas al pie para no limitar la interpretación.

⁸ Maybe a man can be stronger than a woman but that doesn't mean we are not capable of doing everything, we are smart enough to do whatever we want. (Alumna A)

⁹ I think we have the same abilities, but naturally men are stronger and higher than women. (Alumno J)

es uno de los pilares más fuertes que ha sustentado la desigualdad entre mujeres y hombres de manera más medular, y constituye una parte de una dicotomía fundamental en el análisis de género: fuerza/debilidad. En segundo lugar, resulta interesante que al presentar esta idea de la igualdad al mismo tiempo se invalida la fuerza como elemento que legitime la desigualdad entre mujeres y hombres, priorizando de esta manera otras capacidades como factor determinante.

Un aspecto que también desequilibra una percepción igualitaria entre los géneros es el hecho de adjudicar valores a la mujer que la sitúan en una dimensión superior con respecto de los varones. Esto puede ser, como sostiene Evelyn Stevens (1974), efecto del machismo porque produce desigualdad al enfatizar rasgos que se han pensado como esenciales del ser mujer, pero que, al tener efectos más sutiles, no producen tanto escozor social como la contraparte más visible del machismo, la violencia. A este mecanismo de diferencia, Stevens lo analiza como *marianismo*, y lo define como: “el culto a la superioridad espiritual femenina, y enseña que las mujeres son semidivinas, moralmente superiores y espiritualmente más fuertes que los hombres” (p. 17). El ejemplo de esta idea presente en la subjetividad adolescente es el siguiente: “En mi opinión el género femenino es el verdaderamente fuerte, porque ellas siempre han sido más inteligentes, más buenas y valen más la pena como personas que los hombres”¹⁰ (Alumno E). Así, observamos que también está presente un estereotipo polarizado respecto de lo femenino que en lugar de posicionarlo como inferior o incapaz, refuerza un esencialismo sobre una supuesta bondad inherente a este género.

3.4.1.1.1 Clase socioeconómica

Un dato sobresaliente y característico de esta población se refiere a la tendencia promedio de ideas que en una primera lectura parecieron optimistas y entusiastas sobre la percepción de que los esfuerzos son suficientes para que una persona alcance las metas que se proponga; esto puede ser cierto en algunos contextos privilegiados por la clase, la etnia y el género. La interseccionalidad de estos elementos como condicionantes en la experiencia de vida de cada persona tiene repercusiones en su desarrollo personal en una era globalizada con un modelo

¹⁰ Since in my opinion the feminine gender is the true strong gender, since they have always been more intelligent, more good and are worth much more as people than men. (Alumno E)

económico predominantemente capitalista neoliberal. Por ello, con una segunda lectura reflexionamos que tales ideas podrían estar derivadas, a su vez, de un pensamiento meritocrático. Desde una mirada interseccional es imprescindible especular, por lo tanto, acerca de este componente económico reflejado en la clase social de la población, ya que la pertenencia a un estrato social medio o alto (el que permite pagar un colegio privado con educación bilingüe en México) repercute en la normalización de privilegios económicos que dificultan ver los conflictos emergentes de otras realidades más desaventajadas.

Fabio Veléz (2018) escribe una reflexión acerca de los componentes que intervienen en la construcción de la meritocracia desde diversas aristas que perfilan sus problemáticas y soluciones. En su análisis recupera a varios pensadores, entre ellos Vázquez, quien señala que la igualdad de oportunidades se sustenta en el punto de partida y el acceso a oportunidades de cada persona; esta aseveración es llevada hacia niveles más críticos de reflexión por Veléz y consideramos que es un aporte útil para comprender también el ámbito de la coeducación, donde la arista económica que atraviesa la condición de existencia de una persona también es relevante. No obstante, a través de la lectura de Veléz rescatamos la fórmula que propone en su ejercicio de síntesis: Herencia+Esfuerzo+Suerte. Para el caso estudiantil que nos ocupa, nos pareció pertinente relacionar las siguientes apreciaciones con esta influencia del pensamiento meritocrático en el que esencialmente el elemento del esfuerzo es reiterado como lo que determinará el éxito en los logros propuestos; para esta población, el género no produce limitaciones en su desarrollo personal (esto en apariencia, como se explicará en páginas posteriores).

No pienso que mujeres y hombres tengan capacidades diferentes, pienso que todos podemos hacer las mismas cosas o al menos deberíamos ser capaces de hacerlo, como sea, acepto que no todos somos iguales por nuestra estructura corporal, eso a veces limita a las mujeres para hacer algunas cosas, pero eso no es un límite para nada

porque yo creo firmemente* ¹¹que todos pueden alcanzar sus metas con disciplina y constancia, y lo menos importante es el género¹². (Alumna A)

Considero que todos tenemos diferentes capacidades y siento que ellas pueden limitarnos solo si se lo permitimos porque somos nosotras quienes ponemos los límites; además de eso si nosotras queremos podemos lograrlo haciendo un esfuerzo o pidiendo ayuda. (Alumna B)¹³.

Pienso que ambos géneros pueden hacer lo que sea, desde el entendido de que las mismas personas son las que ponen sus propios límites. Obviamente habrá actividades en las que un género tendrá ventaja sobre el otro. (Alumno A)¹⁴.

A partir de estas expresiones de las y el estudiante emergió la sospecha de la presencia de ideas relacionadas con la meritocracia la cual, desde una mirada económica privilegiada, desdibujaría las diferencias que representan los entornos de los individuos en términos familiares y económicos. Por este motivo decidimos integrar material que contribuyera a abordar el tema de las diferencias entre la igualdad y la equidad, lo cual también fue un refuerzo para el tema de la escritura de mujeres, ya que podría acercar a la reflexión sobre las condiciones materiales que afectaban, interseccionalmente, desde el género y lo económico a las mujeres que se animaban a desarrollarse como escritoras.

¹¹ Por el contexto de *hardly* me atreví a sugerir la interpretación/traducción en el sentido “firmemente” debido a que me pareció que tendría más congruencia semántica en lugar de su traducción como “difícilmente”, lo cual rompería con la idea enunciada por la participante.

¹² I don't think that women and men have different capacities, I think we all can do the same things or least we should be able to, however I accept that we are not at all the same because of our body structure, that sometimes limit women of doing somethings, but it is not a limit for anything, because I hardly* believe that everyone can achieve their goals with discipline and constance, and the least important thing is the gender. (Alumna A)

¹³ I consider that yes we all have different capacities and I feel that they can limit us only if we allow it because we are the ones who set the limits in addition to that if we want we can achieve it by making an effort or asking for help. (Alumna B)

¹⁴ I think that both can do whatever, since the people themselves are the ones who set their limits. Obviously there will be activities in which one gender has an advantage over the other. (Alumno A)

3.4.1.1.2 Género

La población se caracterizó por su disparidad cuantitativa de género ya que estaba integrada por ocho hombres y 23 mujeres. No obstante, hubo diferencias entre ambos y coincidencias acerca de sus percepciones sobre los géneros.

Por una parte, fue interesante reconocer que ninguno de los varones manifestó sentirse limitado por su género para participar en actividades escolares. La evidencia que mejor lo expresa es la siguiente: “Para nada. Me siento libre para hacer lo que tenga que hacer y lo que me gusta sin obstáculos en mi camino”¹⁵ (Alumno A). La ausencia de obstáculos que el adolescente presume puede pensarse a través del análisis propuesto en el Capítulo 1 a propósito de los muros de Sara Ahmed (2018). Siguiendo la reflexión de esta académica, la experiencia del alumno corresponde a encarnar una identidad política privilegiada en términos de raza, clase y género, la cual le impide ver los muros e incluso se esfuerza en no reconocerlos como expone en el desarrollo de este apartado.

Cabe resaltar que una característica compartida entre los varones de ambas instituciones es la escueta expresión oral y escrita; esto puede indicar que la máscara de la masculinidad y el hermetismo estereotípico que la acompaña consiguió permanecer incluso en la brecha de clase. Sin embargo, a través de la técnica escrita solicitada durante el grupo focal, fue el mismo alumno B quien aportó otra experiencia en cuanto a lo que le disgusta de habitar la masculinidad:

El hecho de que la Sociedad quiera que los hombres sean fuertes y nada más que eso. Quieren que nosotros mantengamos a nuestras familias, los que tienen que trabajar. Esto es algo que realmente me disgusta, porque me veo a mí mismo haciendo muchas otras cosas que no tienen que ver con esta clase de estereotipo. [...] Me siento como si hubiera un gran y enorme peso en mi espalda que no debería estar ahí. Y aunque sé cómo salir de eso, sigue siendo molesto que las personas tengan una limitada forma de pensar acerca de hombres y mujeres¹⁶. (Alumno A)

¹⁵ Not at all. I feel free to do what I have to do and what I like without obstacles being placed in my path. (Alumno A)

¹⁶ The fact that society wants men to be strong and nothing but that. They want us to be the ones that maintain our families, the ones that have to work. This is something I really dislike, because I see myself doing many

Para el caso de la institución privada, solo este mismo estudiante (A) fue el que rompió esta tendencia masculina al expresarse con mayor elocuencia. De igual forma dentro de este grupo fue posible detectar una conformidad general con habitar el género masculino.

Me gusta ser un hombre porque me siento libre y tengo la oportunidad de mostrar quién soy realmente. Incluso cuando hay ciertas cosas que ponen obstáculos en mi camino, puedo superarlos fácilmente y volverme más fuerte cada vez que lo hago¹⁷.
(Alumno A)

Por su parte, en el grupo femenino afirmaron haberse sentido limitadas por su género en el espacio escolar, el apunte más común fue el del separatismo en las actividades deportivas:

Sí, en los deportes, a veces los chicos no quieren que las chicas jueguen fútbol o ningún deporte¹⁸. (Alumna C)

No me he sentido limitada, pero en mi antigua escuela, ellos separaban chicos y chicas en educación física, los chicos tenían básquetbol y las chicas vólibol. Yo estaba completamente en desacuerdo, porque ellos decían que esa separación era porque a veces los chicos se ponen agresivos cuando juegan y yo en realidad pienso que eso es ridículo, porque ellos limitaban a las chicas que querían jugar básquetbol solo porque les gustaba en lugar de enseñar a los chicos a jugar “limpio”¹⁹. (Alumna O)

Este último comentario evidencia una percepción crítica de la estudiante en relación con las dinámicas deportivas predispuestas en el plantel escolar. Por lo tanto, creemos que el hecho de que los varones en su totalidad no manifestaran ninguna incomodidad al respecto de su participación en actividades escolares, corresponde a una normalización de los

other things that don't have to do with this kind of stereotype. [...] I feel like there is a really big weight in my back that doesn't have to be there. And even though I know how to get through it, it's still annoying to think people have such a narrow way of thinking about men and women. (Alumno A)

¹⁷ I like being a man because I feel free and I have the chance to show who I really am. Even when there are certain things that put obstacles in my way, I can easily overcome them and get stronger every time I do it. (Alumno A)

¹⁸ Yes, in sports, sometimes guys don't want girls to play futbol or any sports. (Alumna C)

¹⁹ I haven't felt limited, but at my old school, they separated boys and girls in physical education, boys had basketball, and girls had volleyball. It was something I completely disagreed with, because they said it was because sometimes boys get aggressive when they play and I actually think it is ridiculous, because they limited girls who wanted to play basketball just because they liked it, and instead of teaching boys to play «clean», their solution was to separate us by genders. (Alumna O)

privilegios de género en estos espacios deportivos, no solo legitimados por los adolescentes, sino también por agentes o autoridades educativas. Este asunto también fue referido por las estudiantes de la institución pública como muestra de desigualdad en la ocupación de ciertos espacios escolares usados para la práctica deportiva.

Continuaremos con lo que las adolescentes manifestaron acerca de su experiencia habitando la feminidad. Entre sus respuestas mencionaron que lo que les gusta de ser mujeres tiene que ver con este manejo de su corporalidad en términos estéticos/belleza (usar maquillaje, vestimenta, entre otros), la potencialidad corporal de materner y el apoyo entre mujeres; también destacamos una recurrente mención hacia sentirse fuertes e incluso sumadas a la lucha actual por la igualdad. El siguiente comentario es una muestra entusiasta que incluye la mayoría de los elementos referidos:

Me gusta todo, no solo las cosas superficiales como usar vestidos o maquillaje, sino la parte de que la mujer puede tener un ser humano dentro, que estamos peleando por la igualdad como nadie jamás lo ha hecho, nuestra anatomía, nuestros pensamientos, TODO²⁰. (Alumna D)

Sin embargo, lo que expresaron como disgustos en relación con su género los dividimos en dos categorías, la primera corresponde a la dimensión de la corporalidad y la segunda, a lo social. En cuanto al cuerpo mencionaron que les desagrada la regulación de sus cuerpos por otras personas (vestimenta condicionada y cómo deben comportarse) y la menstruación. En relación con lo social es significativo que una experiencia reiterada fue el sentirse inseguras en los espacios públicos por la violencia sexual, refirieron una preocupación por el feminicidio y el acoso sexual; la brecha salarial, ser percibidas como el sexo débil o incapaces. Algunos de estos datos también se presentaron en las adolescentes de la institución pública, principalmente los que se refieren a la menstruación y el ser vulnerables a agresiones. Ofrecemos a continuación algunos de los comentarios de las alumnas de la institución privada que sostienen estas impresiones:

²⁰ I like everything, and not just superficial things like wearing dresses and putting on make up, but the part that women can carry a HUMAN BEING inside them, that we are fighting/fitting for equality like nobody had ever done, our anatomy, our thoughts, EVERYTHING. (Alumna D)

No me gusta que la sociedad trate de decirnos qué usar o hacer porque siempre tenemos que comportarnos “apropiadamente”, vernos perfectas y tener un cuerpo perfecto. Además, no me gusta sentir miedo siempre que salgo de mi casa²¹. (Alumna E).

El acoso sexual totalmente, de verdad odio que por ser mujer no pueda salir con una falda sabiendo que alguien verá mis piernas de manera pervertida, por eso alguien siempre está conmigo sin importar si uso faldas o pantalones. Creo que ser mujer es muy difícil por el período, las emociones, el acoso sexual, etc.²². (Alumna F)

La inseguridad que tenemos todo el tiempo y cómo necesitamos escoger nuestra ropa cuidadosamente para no llamar la atención de los hombres y que podamos llegar a casa seguras²³. (Alumna T)

Todos los estereotipos que las mujeres debemos lograr porque si tú como mujer no los logras eres considerada menos mujer. Y cómo la sociedad juzga cómo queremos vernos porque dicen que nosotras deberíamos de vernos delicadas y lindas, pero ¿y qué si yo no quiero verme así? Eso no me hace menos mujer. No me gusta sentir miedo de salir sola, sentirme demasiado vista, ser tocada sin mi consentimiento y la inseguridad que tengo todos los días cuando camino por la calle²⁴. (Alumna M)

Estas evidencias enuncian diversas problemáticas, pero la que se mantiene en todas es la manifestación del miedo e inseguridad que les suscita transitar el espacio público. Esto es importante porque las estudiantes demuestran una consciencia sobre cómo habitar un cuerpo de mujer tiene implicaciones en el espacio público, que incluso llega a condicionar hasta su

²¹ I dislike society trying to tell us what to wear or do because we have to behave always “properly”, look flawless and have a perfect body. Also, I don't like being afraid everytime I go out of my house. (Alumna E)

²² Totally the sexual harassment, I really hate it because like woman I cannot go out with a skirt and know that someone is watching my legs in a pervert form, that's why someone is with me all the time no matter if I wear skirts or jeans. I think that being a woman is too hard because of the period, the emotions, the sexual harassment, etc. (Alumna F)

²³ Insecurity we have all the time and how we need to pick carefully our clothes, so we don't call men's attention, and we can arrive home safe. (Alumna T)

²⁴ All the stereotypes that women are supposed to accomplish because if you as a woman don't accomplish them you are consider less woman, and how society judged how we want to look like because they say we are supposed to look delicate and cute but what if i don't want to look like that it doesn't make me any less women. I don't like feeling afraid of going alone, being looked at too much, being touched without my consent and the insecurity that I have every day walking down the street. (Alumna M)

vestimenta. Acerca de esta internalización normativa en las mujeres, Amigot (2011), menciona que “Todo esto implica la dimensión material con la corporeización de normas, de afectos no conscientes –que reflejan el ajuste o no a tales normas, como la vergüenza o la culpa—y de entrenamientos corporales (aspecto, posturas, gestos, etc.)” (s.n.). En ese sentido se hace evidente una puesta en práctica de una autorregulación similar a los efectos del panóptico benthamiano que analiza Michel Foucault (1980) como una expresión del dispositivo de poder instalado en las subjetividades (pos) modernas. Así consideramos que se presenta la vigilancia que actúa sobre y desde los cuerpos acerca de la forma en la que se muestran en la esfera pública, al sentirse condicionadas incluso por el momento del día que será más seguro transitarla. Al margen de este elemento, consideramos que cada uno de estos comentarios señala una experiencia particular que nos parece relevante analizar.

En el primer caso (E) hay una clara resistencia hacia los estereotipos de belleza impuestos, sobre todo, hacia las mujeres. En el segundo caso es interesante que la estudiante F exprese cómo alguien debe acompañarla todo el tiempo. El motivo de este acompañamiento, al parecer, es para protegerla de situaciones en las que pueda sentirse incomodada por actos que involucren acoso sexual. Sin embargo, nos parece preocupante pensar cómo este hecho podría afectar su desarrollo de autonomía y ejercicio de libertad en el espacio público. Existe el peligro de convertirse en una persona codependiente cuya agencia podría verse mermada. El asunto con la estudiante T se relaciona con el de la alumna F al mencionar específicamente el criterio de selección de su vestimenta “para no llamar la atención de los hombres”, este es un comentario que demuestra de nuevo cómo la agencia corporal se ve condicionada por el cuidado de la presentación de su cuerpo. En ese sentido hay un poder cedido al privilegio patriarcal masculino desde su presunta omnipresencia para regular los cuerpos de las mujeres. En el caso de la última estudiante, M, es evidente un cuestionamiento y resistencia hacia los modelos impuestos del ser mujer y los requisitos demandados a su género. Así mismo es valioso reconocer en esta voz la firmeza con la que nombra puntualmente las trasgresiones que no le gustan en su dimensión corporal, demostrando así una consciencia sobre su relación con el mundo.

Concluimos esta parte reconociendo, en primer lugar, que algunos de los aspectos que se hallaron en el análisis de los resultados de la institución pública permanecieron en el caso de

la población femenina del instituto privado. Tales coincidencias se refieren, en el caso de las adolescentes, al cuerpo y la belleza (menstruación, uso de maquillaje y vestimenta) así como a sentirse inseguras en el espacio público, debido al panorama de violencia de género que existe en el país. En segundo lugar, también identificamos elementos particulares, como la mención de la brecha salarial y el feminicidio.

En el caso de estas adolescentes de la institución privada ya hay una asimilación clara de su posición desaventajada en los lugares físicos y simbólicos respecto de los varones. Las jóvenes muestran inconformidad, resistencia y cuestionamientos a la subordinación social que les es culturalmente asignada por el sistema patriarcal. A través del rechazo a los estereotipos impuestos, las participantes expresan comentarios recurrentes en tono de empoderamiento al criticar la cultura machista de su entorno. En cambio, la población de mujeres de la institución pública fue más tenue en torno a estos asuntos; principalmente replicaron el discurso políticamente correcto suscitado por el espejismo de la igualdad. Sin embargo, lo que permanece en ambos casos es que las mujeres demostraron una mayor sensibilidad sobre el tema y manifestaron con más elocuencia sus molestias en comparación con los varones; no obstante, debemos recordar que ellos representaron una minoría significativa en ambas poblaciones.

3.4.1.2 Hallazgos destacables

Un hecho sobresaliente es que las valoraciones sobre acontecimientos recientes en el contexto de la lucha feminista fueron advertidas a propósito de preguntarles en el cuestionario cuál era su conocimiento sobre el empoderamiento femenino. En el caso de los varones, la mayoría de ellos orientó la cuestión hacia un rechazo de los actos trascendentales del activismo feminista sucedidos en México durante los últimos años. Los fragmentos indican:

Pienso que significa que las mujeres tienen todo el poder, o casi todo el poder ahora, como cuando graffitearon el Ángel de la Independencia²⁵. (Alumno N)

²⁵ I think that means that women have all the power, or almost more power than now, like when the women graffiti the independence angel. (Alumno N)

Siendo honesto, nunca he escuchado sobre eso. Quizás esté equivocado, pero suena como si las mujeres actuaran como si tuvieran más poder que los hombres (que pueden serlo), pero quizás abusan de tal poder. Un ejemplo podría ser cuando las mujeres pelean por sus derechos, pero en algunos casos destruyeron monumentos y han hecho cosas completamente innecesarias²⁶. (Alumno A)

Creo que las mujeres deberían expresarse de una manera pacífica, no pintando cosas, podrían hacer otras cosas que darían mejores resultados²⁷. (Alumno K)

Pienso que está bien, pero la manera en la que lo expresan es inapropiada²⁸. (Alumno D)

De este modo se hace un apunte directo a la intervención realizada al Monumento a la Independencia que sostiene a la Victoria Alada durante una manifestación feminista acontecida el 16 de agosto de 2019 en la Ciudad de México. Este, sin duda, fue un acto trascendental que, si bien en los discursos oficiales y los medios fue calificado como vandálico²⁹, demostró una mayor indignación nacional por el monumento emblemático de la capital mexicana que por las estadísticas de feminicidios y violencia de género que ocurren en el país. Este tema daría para un trabajo aparte, pero es importante esclarecer en qué contexto se realizó esta intervención y los efectos que tuvo en la esfera social, ya que los adolescentes no fueron ajenos a esta información y se formularon su opinión al respecto.

En el caso de las mujeres, ninguna hizo alusión a esta clase de acontecimientos de índole actual, sin embargo, sí mencionaron su simpatía con la lucha feminista o temas relacionados con ella:

²⁶ To be honest, I have never heard of it. I might be wrong, but it sounds like if women were to act like they were more powerful than men (which they can be), but maybe they abuse such power. An example could be when women fight for their rights, but in cases they have destroyed monuments and done things that were completely unnecessary. (Alumno A).

²⁷ And i believe that they should express but in a peaceful way, not painting things, they can make another things that make better results. (Alumno K)

²⁸ I think it's ok but in yeh way they expressed it is inappropriate. (Alumno D)

²⁹ Ruiz, K. (17 de agosto de 2019). Así quedó el Ángel de la Independencia tras marcha feminista. *El Universal*. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/asi-quedo-el-angel-de-la-independencia-tras-marcha-feminista>

Significa las demandas de las mujeres por sus derechos y demostrando que podemos hacerlo todo. Creo que aún seguimos en ese proceso, pero no creo que hayamos llegado hasta ahí aún, pero hemos hecho muchos cambios hasta ahora³⁰. (Alumna D)

La relevancia de mostrar estas ideas tanto afines como de rechazo se debe a que tienen una relación con el tema que sostiene la perspectiva de género de esta investigación: el feminismo. De este modo fue posible apreciar que en el caso de los varones se expresa una actitud negativa en términos generales hacia este movimiento, fundamentada desde una argumentación que deja ver una percepción sesgada de los eventos. Para ellos el feminismo no es un movimiento que luche por la igualdad, sino que está conformado por un grupo de mujeres que quieren ser más poderosas que los hombres; es decir, lo interpretan como un machismo a la inversa. Además consideran que cuando las mujeres adquieren poder lo utilizan en contra del género masculino y de toda la sociedad.

Por ejemplo, en su discurso articulan los eventos sucedidos en la manifestación ocurrida en el Ángel de la Independencia de Ciudad de México como eventos esporádicos que no entienden como parte de una lucha por la igualdad y la equidad que ha tenido diversas formas de realizarse a través de los siglos. Más bien, explican lo sucedido como un tipo de acto vandálico o violento, donde las formas importan más que el contenido; que no es otro que una denuncia hacia los feminicidios. Más que conmoverse por los asesinatos a mujeres o por el número de personas que se llegaron a manifestar, los aspectos que más les importan son las pintadas en monumentos o la existencia de mujeres que gritan y se comportan de una manera que consideran inapropiada para este género. Las palabras de los varones sugieren una normalización de los privilegios de género y clase a los que están acostumbrados, ya que desapruaban los comportamientos de las participantes en la marcha feminista sin aludir a la gravedad del mensaje que ellas querían transmitir; como si no se conmovieran o no les importaran los cuerpos de las mujeres asesinadas.

Sin embargo, en el caso de las mujeres también fue posible advertir que existe apertura, sensibilidad, conocimiento e interés sobre este tema. Incluso es conveniente señalar que,

³⁰ It means women demanding their rights and showing we can do everything. I think we are still going through the process of it, because we are not there yet, but we have made a lot of changes until now. (Alumna D)

aunque solo fueron un par de menciones, se expresó dentro del grupo femenino su interés por la teoría *queer*:

De alguna manera feminismo y masculinidad no atraen mi atención tanto como la teoría *queer*, sin embargo, puedo hablar sobre ellos³¹. (Alumna A)

De igual modo el tema del feminicidio en el país fue un comentario externado por una de las alumnas: “Siento que en estos años los feminicidios han revolucionado mucho y me preocupa”³² (Alumna P). Aunque este tema podría quedar con el asunto de la inseguridad que señalamos en páginas anteriores, su pertinencia dentro de los hallazgos destacables se sustenta en que fue el único comentario que hizo referencia a este tipo de violencia.

A partir de estos temas expuestos por las y los estudiantes fue relevante reconocer que sus opiniones y conocimientos sobre ellos están asociados con el acceso a información actual, lo cual contribuye a su desarrollo de reflexiones críticas al respecto. Este acceso, acompañado de la capacidad e interés que manifestó la mayoría del grupo hacia las problemáticas de género, hizo notable el tema del espejismo de la igualdad con ciertos matices y la resistencia a los estereotipos de género como imposición cultural.

3.4.1.3 Conclusiones de diagnóstico

A partir de los resultados obtenidos durante los instrumentos de diagnóstico identificamos que el espejismo de la igualdad se sostiene en esta población, sobre todo en relación con la asumida igualdad actual entre los géneros y las posibilidades amplias de desarrollo propias de una clase económica privilegiada. De igual forma, al reconocer la presencia de una preocupación reiterada por las adolescentes acerca de la violencia de género en la esfera pública decidimos integrar aspectos que contribuyan a entender cómo se presenta en el entorno. Por lo tanto, con el interés de propiciar un panorama de conocimientos más benéficos para esta población, decidimos dirigir los bloques propuestos del taller hacia el abordaje de temas y/o conceptos como la violencia de género, igualdad y equidad de género, identidad, autonomía, maternidad y paternidad, la vulnerabilidad masculina y temas de

³¹ Somehow, feminism and masculinity doesn't grab my attention as much as the queer theory but still, I can discuss them. (Alumna A)

³² I feel that in these years feminicides have been revolutionized a lot and it worries me. (Alumna P)

diversidad sexo-genérica. Todos estos aspectos, por supuesto, fueron presentados a través de material audiovisual pertinente y extractos literarios.

3.4.2 Resultados de la evaluación

En este apartado analizamos la información obtenida por medio de los dos instrumentos de recolección de datos, el cuestionario cualitativo y la técnica escrita. Los abordaremos en el orden de relevancia correspondiente con la enunciación de los objetivos específicos del proyecto referidos con anterioridad: el desaprendizaje de los estereotipos de género, dirigido al propiciamiento de deconstrucción del espejismo de la igualdad; la sensibilización histórica-cultural con perspectiva de género; y acercar los temas a sus micro y/o macro contextos actuales. Después continuamos con los datos que indican cuál fue la satisfacción de la población con el taller por medio de su percepción acerca del diseño del curso en relación con el número de sesiones y la selección del material de contenido. Posteriormente ofrecemos el apartado donde exponemos el reconocimiento sobre los aspectos que pueden mejorarse para futuras réplicas. Y, para finalizar con este capítulo, concluimos recuperando los elementos más destacables del momento de evaluación del proyecto y su puesta en diálogo con teoría crítica de género.

3.4.2.1 Desaprendiendo estereotipos de género

Las reflexiones otorgadas por la población acerca de si el taller repercutió en su percepción sobre los estereotipos de género se dividieron en dos categorías que permitieron aglomerar datos de índole similar, quienes reconocieron cómo el proyecto transformó algunas de sus ideas en torno al género y quienes negaron tal efecto. A continuación, los abordaremos en ese orden y a manera de sinécdoque, de este modo recupero los comentarios que exponen estos elementos de forma más clara y que, además, contienen datos de interés particular para este documento.

3.4.2.1.1 De la diversidad de aprendizajes

El reconocimiento de los aprendizajes obtenidos conllevó también a que las y los estudiantes demostraran un posicionamiento crítico acerca de estas cuestiones reconociendo así su

responsabilidad individual en el entramado social de la perpetuación de estereotipos de género. Indicaron cuáles fueron los nuevos aprendizajes que, a su vez, provocaron nuevas reflexiones, atendiendo así al cuestionamiento de los estereotipos. Dentro de los comentarios más comunes manifestaron que el tema les pareció innovador, informativo y actual; a la par, se percibió una denuncia hacia la necesidad de integrar estos temas dentro de las instituciones educativas, ya que, si bien existen accesos a la información en la era actual del Internet, es necesario facilitar contenido apropiado y apoyar en la comprensión sobre estos temas. Es importante apreciar que aunque el grupo de esta intervención goza de acceso a múltiples medios de información, comunicación y redes — mediante teléfonos móviles de última generación, laptops, medios electrónicos privilegiados, internet permanente de alta velocidad— que quizás otros estudiantes en contextos de precariedad no poseen, el contenido hallado puede generar más confusiones que claridades al respecto. Como se ve en el siguiente ejemplo:

Sabía algunas cosas o poco sobre las definiciones, pero seguía confundida. Y sabía algunas cosas debido a las redes sociales y no de la escuela, lo cual me hizo sentir realmente sorprendida y decepcionada de la escuela. Aprendí la diferencia entre transgénero y transexual, además algo que me sorprendió mucho fue que uno de los videos mencionó que Sócrates era gay, eso me impresionó. Además, aprendí la definición de intersexual³³. (Alumna L)

También expusieron asociaciones directas entre los temas y los mandatos de género, como fue el caso del imperativo de belleza en las mujeres y, por lo tanto, el disciplinamiento del cuerpo para alcanzar estos ideales que sostienen los estereotipos. En ese sentido fue posible percibir que existe una premeditación sobre el tema que contribuye con la identificación de mensajes perpetuados por la cultura y una consiguiente valoración crítica a propósito de estas imposiciones. Como el caso de la siguiente alumna:

³³ In this topic I already knew some things, or I knew a little about the definitions but still get confused and I knew about this things because of social media and not from school and that really make me feel surprised and disappointed from school, I learned the difference between transgender and transexual, also something that surprised me a lot was that one of the videos talk about Socrates being gay that shocked me also I learned the definition of intersex. (Alumna L)

Creo que todos sabemos que vivimos en una sociedad que está influenciada por lo que dicen los medios de comunicación, incluidos los estereotipos a pesar de que actualmente no están tan marcados y están siendo modificados para entender que no hay un ser perfecto, solo las personas que tratan de alcanzar un concepto de la perfección que puede lastimar tu salud mental y física, pero creo que me enseñó una forma de ver los estereotipos, además de conocer algunos que no tenía contemplados³⁴. (Alumna D)

Un episodio interesante fue el que compete al acercamiento al tema de las masculinidades y a las reflexiones que se generaron en torno a él. Entre los comentarios que obtuvimos, se indicó que el tema resultó novedoso e interesante, ya que es un aspecto sobre el que no habían reflexionado con profundidad anteriormente. Por ello se vuelve posible pensar que, dentro del imaginario discursivo de lo que comprometen los temas relacionados con el género, el estudio de las masculinidades pareciera no tener tanta presencia como otros. Esta apreciación es en sí relevante ya que facilita una suerte de punto ciego en la población, en la que los aspectos que corresponden al género masculino parecieran obviados y, por lo tanto, sin necesidad de replantearse; sin embargo, se logró obtener indicadores de las problematizaciones que la población generó sobre este tema, reconociendo así que los estereotipos de género también están presentes en los varones. Una estudiante afirma:

Honestamente, como mujer no me había cuestionado a mí misma la siguiente pregunta hasta que hablamos sobre el tema en clase: ¿Los hombres sufrirán como nosotras las mujeres a causa de la sociedad? Y se me ocurrieron respuestas como “sí, pero probablemente no mucho, como preferencias sexuales o quizás el *bullying*... Estaba MUY equivocada. Cuando vi el video de hombres diciendo cómo se sentían acerca de la masculinidad, realmente me impactó. Hemos estado ignorando este problema durante MUCHO tiempo porque algunas personas lo ven como algo normal

³⁴ I think we all know that we live in a society that is carried away by what the media say, including stereotypes, but although today they are no longer so marked and are being modified to understand that there is no perfect being, only people trying to achieve perfection with a concept that can harm both your mental and physical health, but I think it taught me a way of seeing stereotypes in addition to knowing some that I had not contemplated. (Alumna D)

y que está bien ... pero no lo es, de hecho, está completamente mal, TODOS somos humanos, y como humanos deberíamos tener el derecho a expresar cómo nos sentimos sin tener miedo de ser etiquetados como “personas débiles” o que nos digan frases como “lloras como una mujer”³⁵. (Alumna M)

Por lo tanto, el acercamiento a los estudios de las masculinidades logró remover sensibilidades en torno a la constitución de habitar este género y sus matices correspondientes. Así, dentro de la sesión que comprendió a este tema, se retomó principalmente el aspecto de la vulnerabilidad, para poder contrarrestar el estereotipo de la fortaleza emotiva y física que se adjudica como elemento constitutivo del hombre, la cual se presentó recurrentemente durante el diagnóstico. No obstante, es preciso indicar que por parte de los varones se advirtió una fractura sobre este imperativo, lo cual es un hecho destacable ya que supone un gran paso hacia el cuestionamiento de su propia masculinidad.

Siguiendo a Elisabeth Badinter (1993), la constitución identitaria de los sujetos masculinos se afirma desde la negación o desidentificación de lo femenino; por lo tanto, en aras de erigir y legitimar su masculinidad deberá demostrar que no es una mujer, no es un bebé y no es un homosexual. De ahí que ser y mostrarse vulnerables no sea una opción ya que, dentro de la lógica patriarcal de género, la parte emotiva corresponde a lo femenino; de este modo, la vulnerabilidad en términos emocionales y físicos puede tener castigos dentro de la socialización masculina al ser humillados con alusiones feminizantes correspondientes a la lógica del insulto misógino en el patriarcado. Aunque esta represión de la demostración emocional no solo se evita por cuestiones humillantes, sino a las agresiones que puedan recibir por esto, como también lo indica Rita Segato (2003) “el impulso agresivo propio y característico del sujeto masculino hacia quien muestra los signos y gestos de la femineidad” (p. 22). Por ello reiteramos la importancia y los beneficios que se obtendrían si se continúa con la visibilización de este tema con una perspectiva de género. Esto ayudaría a generar una

³⁵ Honestly, as a woman I had not asked myself the following question until we talked about the subject in class: Will men suffer as we women do, because of society? And I came up with answers like yes, but probably not so much, like sexual preferences or maybe bullying ... I was SO wrong... When I saw the video of men saying how they felt about masculinity, it really hit me. We have been ignoring this problem for a LONG time because some people see it as a normal thing and that it is okay ... but it is not, in fact it is completely wrong, we are ALL human, and as humans we should have the right to express how we feel without being afraid of being labelled as a “weak person” or to be told phrases like "you cry like a woman". (Alumna M)

mayor sensibilización acerca de la experiencia de los varones en un contexto patriarcal que aún tiene un largo y urgente camino en la transformación de modelos de masculinidad que conllevaría a mayores beneficios sobre lo que, en términos de Michael Kaufman (1989), sería debilitar la tríada de la violencia masculina que se ejerce por parte de los varones hacia las mujeres, los niños y hacia sí mismos.

A propósito del tema, también se encontró que, de manera recurrente, las y los estudiantes responsabilizan a la sociedad por los problemas actuales que existen en torno al género, es decir, la discriminación, la violencia, el machismo, etc. Por lo tanto, la sociedad se erige como una entidad simbólica –en ocasiones hasta antagónica— que regula los significados y las prácticas culturales de los individuos. En este sentido, se vuelve necesario pensar en las relaciones de poder propuestas por Michel Foucault (en Patricia Amigot, 2011), las cuales entablan un diálogo sobre cómo las instituciones sociales que poseen la capacidad o el poder de legitimar los discursos al convertirlos en disciplinas, promueven una internalización de mandatos en el plano individual. Esto último supone lo que Amigot (2011) indica como: “el sometimiento activo a determinados dictámenes normativos o al ejercicio de una libertad práctica que problematiza desde la crítica los mandatos identitarios sociales para después recrearlos a partir de un proyecto vital” (s.n.). Por tanto, en el nivel subjetivo e individual, se hace posible que existan, al menos, dos formas de sobrellevar estos imperativos de género: continuar con la perpetuación acrítica de esos modelos o problematizarlos para generar resistencias, aunque sea en el ámbito individual (lo cual no exime que tengan alcances mayores). Esta última opción se presentó y expresó a través de la inconformidad y resistencia frente a los discursos que la población percibe como una especie de herencia rancia de generaciones anteriores. Un ejemplo de este aspecto es el comentario del siguiente alumno:

La sociedad (junto con los estereotipos) han cambiado nuestra manera de pensar y nuestra cultura como hombres. En lugar de dejarnos ser quienes nosotros queremos ser, han puesto una venda en los ojos y solo nos permiten ver lo que quieren que veamos. Quieren que seamos fuertes, altos, valientes, atractivos [...] Además quisiera dejar algo claro. Cuando escuchamos estas cosas, principalmente creemos que las

mujeres son las culpables de esto. Y no es así en absoluto. Los mismos hombres han creado este estereotipo de muchas formas. [...] ³⁶. (Alumno A)

Así, el estudiante reconoce en la sociedad un sistema de dominación que le impone un modelo aspiracional descrito con los valores tradicionales y estereotípicos de lo masculino, denunciando así su carácter imperativo que le obstaculizan realizarse con más libertad. De igual forma es sobresaliente que el alumno reconozca la responsabilidad de los varones en la perpetuación de estereotipos.

Otro aspecto relevante es el que compete a los efectos que tuvo la visibilización de la escritura de mujeres, así como sus denuncias, las cuales lograron propiciar sentimientos más vinculados con un empoderamiento en términos de autoestima de género. De este modo estas reflexiones constatan un ejercicio que debilitaría una noción de orfandad de género (Lagarde, 2012), al ampliar los imaginarios de desarrollo de las mujeres. Un ejemplo es el siguiente comentario:

Con estas pláticas me sentí poderosa porque hay muchas mujeres logrando sus metas y muchas mujeres escribiendo libros sobre los estereotipos de cómo las mujeres tenemos que cuidar a los niños y pasar mucho de nuestro tiempo cocinando cuando eso es incorrecto ³⁷. (Alumna T)

Este comentario implica lo concerniente a la transmisión de ideas y valores que se da durante la crianza como parte de la labor de cuidados, actividad culturalmente feminizada y, por lo tanto, elemento constitutivo de los estereotipos de género. Por esta denuncia se genera la problematización sobre esta responsabilidad asignada a las mujeres, muy posiblemente en el rol de madres, ya que, en la lógica patriarcal, se perciben como las únicas entidades transmisoras de valores, borrando así la corresponsabilidad necesaria de quienes ejercen la paternidad.

³⁶ Society (along with stereotypes) has changed our way of thinking and our culture as men. Instead of letting us be who we want to be, they have put a blindfold in our eyes and only allow us to see what they want us to see. They want us to be strong, tall, brave, pretty. [...] Also, I'd like to leave something clear. When we hear these things, we mainly think that women are the guilty ones of this. And it's absolutely not that way. Men themselves have created this stereotype in a lot of ways. (Alumno A)

³⁷ With these talks I feel powerful because there are a lot of women's achieving their goals and there are a lot of women writing books about some stereotypes about women's that we need to take care about children and spend most of our time cooking when that is not correct. (Alumna T).

Durante la revisión de los datos obtenidos también reconocimos la cuestión de quienes expresaron y demostraron un ejercicio reflexivo de autonomía crítica a través de la escritura. Por ejemplo, el posicionamiento más reflexionado o consciente de cesar la reproducción de los estereotipos de género o un incremento de confianza en su proceso crítico al coincidir con las ideas que se discutieron en el taller. Uno de los comentarios más significativos que dan cuenta de esta práctica crítica es el siguiente:

Me encantó este taller, creo que estos temas son los que *realmente deberíamos* aprender en la escuela, que no sea solo un curso sino algo que realmente practiquemos y analicemos, porque todos estos temas tienen que ver con nosotros mismos y nuestro autoconocimiento; y cambiar lo que está mal en la sociedad para aprender realmente sobre el respeto y la diversidad; esto se debe aprender desde la infancia. Sabía algunas cosas sobre este curso, como definiciones, pero no todas porque no es “normal” hablar de esto en México o en este sistema educativo, y realmente creo que algunas personas no sabían nada porque no es común hablar de esto cuando deberíamos normalizarlo³⁸.

(Alumna F) [cursivas mías]

Es notable una sensación entusiasta de la participante sobre su opinión del taller, ya que percibe en estos temas una relevancia en los ámbitos personal, escolar y social. El personal porque lo vincula como parte del autoconocimiento; el escolar porque propone integrarlos en el currículo escolar, además de demandar un análisis y praxis al respecto; y el social porque reconocemos un posicionamiento sólido acerca de la necesidad de normalizar el diálogo sobre estos temas en la sociedad mexicana. De esta manera vemos una percepción bastante crítica, acompañada de una demanda puntual, que nos demuestra la necesidad de continuar generando esta clase de espacios de reflexión en torno a los estudios de género.

³⁸ First of all I want to say that I loved this workshop, I think this topics are the ones we should really learn in school, to not just be a course to be something that we really practice and analyze in school, because all of this topics have to do with ourselves and knowing ourselves and changing what is wrong in society to really learn about respect and diversity this should be learned since we are kids I knowed some things about this course like definitions but not all of them because it not “normal” to talk about this in Mexico or in this education system, and I really think that some people didn't know a thing because is not common to talk about this when we should normalize it. (Alumna F).

Finalmente corresponde abordar la cuestión de quienes negaron que el taller consiguiera el objetivo de generar algún cambio en su percepción acerca de los estereotipos de género. Dentro de este efecto, también hubo un matiz esencial entre quienes ofrecieron una respuesta negativa total y quienes negaron un cambio en su percepción porque comparten las ideas que se sostienen en el taller. A continuación, un ejemplo:

No lo hizo. En realidad estoy muy interesada en los estereotipos, por eso usualmente leo acerca de este tema y mi percepción acerca de qué tan impactantes y en ocasiones hirientes son los estereotipos de género continúa siendo la misma. Pero con este taller fui capaz de advertir otros estereotipos³⁹. (Alumna O)

Este tipo de comentarios fue recurrente y permitieron reconocer que en esta población existía un conocimiento previo sobre los temas, lo cual facilitó un posicionamiento claro en torno a sus percepciones y una consecuente sensibilización acerca de los estereotipos de género, de ahí que funcionara como un espacio de reafirmación de ideas. Además, el taller pudo ofrecer otras miradas sobre los temas o incluso poner en discusión cuestiones que resultaron novedosas para las y los participantes.

3.4.2.2 Sensibilización histórica con perspectiva de género

Este apartado corresponde al segundo objetivo planteado para el proyecto, por lo cual fue gratificante advertir cómo entre las y los estudiantes expresaron esta sensibilidad en torno a cuestiones históricas desde una perspectiva de género. Todos los temas se situaron en un contexto sociohistórico, sin embargo, los más referidos a través de la evaluación fueron los que competen a la escritura de mujeres y a las disidencias sexo-genéricas. En estos comentarios reconocimos un ejercicio de memoria histórica progresiva sobre los acontecimientos. En ese sentido podemos hablar de una incentivación hacia la consciencia crítica de esta lucha por la igualdad desde tiempos pasados hasta la actualidad, lo cual dio cuenta de su comprensión acerca de las demandas pendientes en su contemporaneidad. A continuación, presentamos dos de los casos más significativos:

³⁹ No, it didn't. I actually am very interested in stereotypes, so I am usually reading about this topic and my perception of how impactful and sometimes harmful are gender stereotypes continued being the same. But with this workshop I was able to notice other stereotypes. (Alumna O)

Pienso que es muy interesante ver cómo el pensamiento ha evolucionado a través de los años y cómo las mujeres han tomado un lugar poderoso en la literatura. Lo encuentro muy interesante porque abre tu mente para ver que las cosas han cambiado bastante, gracias a personas que levantaron su voz para hacer un cambio⁴⁰. (Alumna V).

Pienso que este taller fue la oportunidad perfecta que tuvimos para aprender más sobre la materia y sobre las dificultades que las personas de la comunidad *queer* experimentan diario, y a pesar del hecho de que hay un progreso muy marcado, en términos de las cosas que se les han permitido hacer en algunos países, como el matrimonio, la adopción, etc, aún permanecen personas que piensan que esas personas son diferentes y merecen un trato grosero a pesar de que estamos en el siglo XXI⁴¹. (Alumna I)

De este modo advertimos que se generó una sensibilización histórica, política y cultural con perspectiva de género, lo cual contribuye también a disminuir el espejismo de la igualdad al conocer los problemas sociales y políticos que han acompañado a las personas que no se ajustan al modelo androcéntrico patriarcal. Así se hace posible indicar que esto representa un logro de un objetivo más del taller, además de que las y los participantes revelaron un posicionamiento crítico y político hacia su contexto actual debido a la reflexión sobre las discriminaciones vigentes y, por lo tanto, pendientes por solventar.

3.4.2.3 Identificación de estereotipos y temas de género en el entorno

Un interés más que fungió como objetivo del taller fue el de orientar los temas de manera que las y los estudiantes pudieran ser capaces de conectarlos con sus entornos sociales, ya

⁴⁰ I think it is very interesting to know how the thoughts have evolved through the years and how women have taken a powerful place in literature. I find it really interesting because it opens your mind to see things have changed a lot, thanks to people who have raised their voice to make a change. (Alumna V)

⁴¹ I think that this workshop was a perfect opportunity that we had to learn more about the subject and about the difficulties that people who belong to the queer community experience every day, and despite the fact that there is a very marked progress in terms of things that they have been allowed to do in some countries like marriage, adoption, etc, there are still people who think that these people are different and deserve rude treatment even though we are in the 21st century. (Alumna I)

sea a través de sus círculos familiares, de amistades, o incluso con los productos culturales que consumen. Consideramos que es esencial contribuir con la capacidad crítica para identificar los estereotipos de género vigentes a su alrededor, así como su percepción sobre ellos. Aunado a este aspecto, como mencionamos en páginas anteriores, se reiteró bastante la responsabilidad directa de las generaciones mayores o más antiguas en torno a la proliferación y reproducción de los estereotipos de género; de ahí que esta población presentara ideas de tonos más progresistas sobre su generación y las venideras. Por lo tanto, como indicadores de este objetivo alcanzado, presentamos algunos de sus comentarios:

Pienso que los problemas que tenemos hoy como sociedad se deben mucho a la falta de educación que se brindó a las generaciones pasadas, por eso me parece magnífico que este tipo de talleres se estén ofreciendo en las escuelas, educar a niños, adolescentes, etc., para ser mejores personas⁴². (Alumna R)

Y no solo los adultos hacen esto, ellos enseñan a sus hijos a comportarse de la misma forma irrespetuosa. Esto debería cambiar ya que seguirán con esas mismas ideas desfasadas y si seguimos así nuestra sociedad nunca podrá progresar⁴³. (Alumna N)

Asimismo, con estos apuntes que lograron conectar desde los aspectos micro a lo macro, también hubo quienes reconocieron la vigencia actual de los problemas en torno al género. De este modo, se refuerza el carácter de innovativo que también se mencionó con anterioridad, pero vinculado con el contexto actual:

Antes que nada necesito decir que este taller llegó en el mejor momento porque todos los días ocurre algo de los temas vistos y es necesario terminar esto para tener una vida y un mundo agradables⁴⁴. (Alumna C)

⁴² I think that the problems we have today as a society are due a lot to the lack of education that was provided to past generations, that's why I think it is magnificent that these types of workshops are being offered in schools, educating children, adolescents, etc., to be better people. (Alumna R)

⁴³ And not only are adults doing this, they are teaching their children to behave in the same disrespectful manner. This should change since they will continue with those same outdated ideas and if we continue in this way our society will never be able to progress. (Alumna N)

⁴⁴ First of all I need to say that this workshop arrived at the best moment because every day something of the topics touched happens and it is necessary to end this to have a nice world and life. (Alumna C)

Pienso que fue un taller interesante y entretenido [...] porque hablar de estos temas que muchas personas consideran tabú es algo muy innovativo e informativo⁴⁵.

(Alumna I)

Un aspecto que compromete lo social y que resulta significativo es el de la religión como un obstáculo para el avance en temas de derechos de la comunidad LGBTQ+. Según los datos de INEGI, la religión más popular en la sociedad mexicana, en 2020, corresponde a la católica, la cual tiene una gran influencia en la cultura nacional. La mirada de la religión sobre cuestiones de género, como señala Amigot, “implica una asimetría remarcable y de mucho impacto en el orden social, en las prácticas y circunstancias de vida de hombres y mujeres” (s.n). En ese sentido, la religión católica también coincide al erigirse como una de las instituciones sociales más inflexibles en torno a los mandatos de género, por lo cual, a partir de la diferencia sexual reproduce estas asimetrías en los modelos patriarcales de género. Por lo tanto, el tema de la sexualidad fue percibido también desde la arista religiosa, como se evidencia en el siguiente comentario de una alumna:

Desde que la religión ha tachado todos los comportamientos que no les parece, la comunidad LGBTQ+ ha sido discriminada y rechazada por la sociedad. Siendo honesta, no había estado tan involucrada en este tema desde que inicié el tercer grado de secundaria porque comencé a ver que algunos de mis amigos tienen diferentes preferencias y siendo juzgados por ello, o me contaron que, por ejemplo, sufrieron *bullying* por ello o que sus padres no los apoyan o piensan que enloquecieron o muchas otras cosas, y personalmente *he estado dudando acerca de mis preferencias* así que, si son así me gustaría que me trataran bien, por eso pienso que es extremadamente importante apoyarles y comprenderles además de normalizarlo y que nos traten de manera amable⁴⁶. (Alumna L)

⁴⁵ I think it was a very interesting and entertaining workshop [...] because talking about these topics that many people consider taboo is something very innovative and informative. (Alumna I)

⁴⁶ Since religion has crossed out every behavior that does not appeal to them the LGBTQ+ community has been discriminated and rejected from society. Being honest I haven't been so into this theme since I started 3 grade in junior high because I started seeing some of my friends like having different preferences and being judge for it, or they told me about it and they tell me for example that they were bullied for it or that they're parents don't support them or they think that were crazy or many others things, and personally I being doubting about mine

A partir de este comentario podemos indicar que la sensibilidad sobre el tema se produjo también por los vínculos cercanos que sostienen con personas que manifiestan una disrupción a la heteronorma, lo cual también dio pauta para replantearse en el plano individual sus propias orientaciones sexuales, por ejemplo. Por ello que, a través de esta proximidad con el tema en su micro contexto, se vuelve más nítido el reconocimiento de la vigencia discriminatoria y las experiencias de invalidación o de falta de apoyo que aún trae consigo formar parte de la disidencia heteronormativa. Entre estas se señalaron también los crímenes de odio como son los asesinatos a las personas por motivos de género-sexualidad:

Aquí en México son asesinados por ser ellos mismos, muchos niños que tienen miedo de declararse como *gays*, bisexuales, lesbianas, transexuales... porque las personas simplemente no hablan de estos temas y los evitan tanto como pueden. Hablar sobre esto en el taller ayuda realmente⁴⁷. (Alumna P)

Insistimos en el beneficio que el espacio del taller representó para esta población debido a que propició el diálogo para abordar estas cuestiones, las cuales, si bien no son fáciles ni amenas para toda la sociedad, son necesarias de visibilizar. Por ello es valioso que las y los participantes adviertan la gravedad de los alcances que tienen las ideas machistas que desencadenan hechos lamentables como los indicados en el ejemplo.

Las conexiones con las producciones culturales se hicieron presentes al tomar como elementos de análisis películas, literatura o aspectos biográficos de escritoras. Por medio de este ejercicio, las y los estudiantes aplicaron una perspectiva de género en torno a los estereotipos que representaban algunos personajes en las ficciones y también dieron cuenta de la evolución de estos al romper con algunos de los imperativos de género. En el caso de los aspectos biográficos, replicaron el ejercicio de reflexionar sobre los contextos de producción de la obra artística y los obstáculos que el género representó para las autoras en su labor creativa. Uno de los ejemplos señalado por una alumna es la escritura de mujeres.

so if it is I would like to be treated well so I think is extremely important to support them and understand them also normalize that and that treats us in a nice way. (Alumna L)

⁴⁷ Here in Mexico they get murdered for being themselves, many kids that are afraid of coming out as gay, bisexual, lesbian, transexual... because people just dont talk about this topics and they avoid them as much as they can and talking about this in this workshop is really helpful. (Alumna P)

Después de narrar la trayectoria de una escritora famosa en la actualidad, comenta: “Esta historia de la vida real, debería enseñarnos como mujeres y como sociedad, que no hay razones para pensar que las mujeres no pueden ser exitosas en el campo de la escritura (o en cualquier otro)”⁴⁸ (Alumna H). Tal efecto nos hace pensar en un incremento de la autoestima de las participantes mujeres al replantearse los obstáculos impuestos por el orden sociocultural, los cuales también fueron posibles de surcar; de tal modo que los imaginarios ofrecidos para el ser femenino puedan verse ampliados.

En cuanto a la relación que establecieron con acontecimientos sociales, identificamos un aspecto muy significativo relacionado con el activismo feminista en el país (como también se vio en el apartado de “Resultados de diagnóstico”). Los comentarios que abordaron este tema fueron expresados únicamente por los estudiantes varones. Ellos expresaron rechazo hacia las formas que han tomado las agitaciones políticas de movilización y acción social feminista debido al “daño” público o patrimonial que se han generado. Más allá de discutir en este momento si las formas son adecuadas o no, fue notable reconocer que hubo una percepción donde los acontecimientos figuran desarticulados de una causa política. Un ejemplo claro de esto es el siguiente:

Pienso que en el presente, el machismo ha declinado bastante, pero no completamente, desde que hay lugares como pueblos, montañas o incluso ciudades, donde los hombres toman actitudes en contra o que denigran a las mujeres, pero por otro lado, en mi opinión, lo que está ocurriendo en las marchas feministas es un abuso, porque ellas frecuentemente crean desorden y destruyen lugares públicos, monumentos históricos, dañan hogares y trabajos de las personas quienes no tienen ninguna relación con el machismo⁴⁹. (Alumno E)

⁴⁸ This real-life story, should teach us as women, and as society, that there’s no reason for thinking that women cannot succeed in the writing field (or any other field). (Alumna H)

⁴⁹ I think that at present, machismo has declined quite a bit, but not completely, since there are places like, villages, mountains or even cities, where there are men who take attitudes against or denigrate women, but on the other hand, in my opinion what is happening in feminist marches it is an abuse, as they often make disorder and destroy public places, historical monuments, damage homes and jobs of people, who do not have nothing to do with machismo. (Alumno E)

Este argumento demuestra cómo el alumno percibe machismo y feminismo como opuestos que comparten una réplica de estructuras de poder y de violencia, en las que se construye un interés de dominio por parte de un género sobre otro. A la par, también se advierte cómo el tema del machismo pareciera sentirse muy lejano de su contexto. Es decir, adjudica las prácticas violentas del machismo a los entornos rurales distanciados de la ciudad la cual, simbólicamente, representa el progreso social. Así queda evidenciado cómo el alumno no reconoce la presencia de las prácticas machistas que sostienen la desigualdad y las violencias que ocurren en su entorno, de ahí que el activismo feminista sea deslegitimado también por el joven a falta de una conexión política con su entorno.

3.4.2.4 Satisfacción con el taller

Este tema tiene también varios niveles desde los que podría demostrarse la manera en que las y los participantes tuvieron una experiencia satisfactoria o no con el taller. Para analizar este punto distingo tres categorías: los que involucran a los materiales como literatura o los videos, los temas que les generaron mayor interés y la duración del taller.

En cuanto a la primera categoría, sobre las lecturas asignadas para cada tema y los videos que sirvieron para reforzar algunos aspectos de ellos, se obtuvieron respuestas que indicaron que les parecieron interesantes, además de señalar que lograron comprenderlos mejor cuando se vinculaban con aspectos que hicieran más sentido dentro de su experiencia con la realidad. A través de la contextualización histórica de las figuras autorales y su proceso creativo, o incluso con los videos que atendían a circunstancias que explicaban situaciones actuales (violencia de género, una charla entre varones sobre la vulnerabilidad, explicación del espectro de género, etc.), se dio lugar a cuestionamientos y debates que traen estas temáticas al “aquí y ahora”.

Por lo tanto, consideramos que fue atinado llevar las sesiones desde el aspecto teórico y creativo de la literatura en compañía de videos que contribuyeron a ilustrar los temas. Esto puede percibirse en este comentario: “Realmente me gustaron, los disfruté y fueron interesantes, incluso más de lo usual porque conocimos el trasfondo de la escritora y por qué o cómo fue escrito” (Alumna R). Asimismo, hubo opiniones que difirieron sobre los mismos aspectos, es decir, indicaron que percibieron las lecturas como complicadas ya sea por el

lenguaje o porque el tema resultaba inusual. Incluso hubo quien mencionó que fueron aburridas por el estilo narrativo de las escritoras, como por ejemplo:

Me parecieron largas y un poco confusas. Por supuesto, esto estuvo basado en la forma de las autoras⁵⁰ para expresar sus ideas, y quizás esas ideas no encajaban muy bien con las ideas que tenemos⁵¹. (Alumno A)

Es importante mencionar que estas sensaciones también se produjeron debido a la modalidad virtual, ya que en algunos casos indicaron lo difícil que es poner atención a las lecturas a través de los dispositivos electrónicos. Por ello que los videos fueran más atractivos para la población y efectivos como herramienta metodológica, ya que ayudaron bastante para ilustrar los temas. A continuación, presentamos un ejemplo de este acierto:

En cuanto a las lecturas y los videos, es una forma más comunicativa de ver realmente las cosas como son, cómo los autores a pesar de todos los cambios que se han hecho nos muestran que aún hay mucho trabajo por hacer, así como los estereotipos permanecen en nuestro entorno como el machismo y el racismo, claramente aún hay muchas cosas que tienen que cambiar [...] ⁵² (Alumno R).

En cuanto a los temas que fueron de mayor interés para la población, se recuperaron datos desde los cuales fue posible construir la siguiente tabla. En ella se expresan los temas indicados como favoritos y se ordenan en esa jerarquía de mayor popularidad a menor.

Tabla 3.4

Temas Predilectos

Tema	Popularidad
Diversidad sexo-genérica (<i>queer umbrella</i>)	35.48%.
Todos los temas son interesantes	32.25%.

⁵⁰ Hago esta traducción en inglés porque todo el *corpus* literario escogido fue, a excepción de un texto, de autoría de mujeres, es un énfasis que obedece a intereses de visibilización que podrían perderse si conservamos el genérico masculino característico de la lengua española.

⁵¹ I found them long and a little confusing. Of course, this was all based on the way that the authors expressed their ideas, and maybe those ideas wouldn't fit in pretty well with the ideas we had. (Alumno A).

⁵² As for the readings and the videos, it is a more communicative way of really seeing how things are, of how the authors despite all the changes that have been made, shows us that there is still a lot of work to be done, such as that stereotypes are still very prevalent in our environment same that machismo and racism, clearly there are many things that have to change [...] (Alumno R).

Escritura de mujeres	12.90%
Masculinidades	12.90%
Arquetipos literarios	3.22%
Desinterés general	3.22%

Fuente: Elaboración propia. Querétaro, Qro., 2021.

Si bien esta tabla expresa de manera concisa cuáles fueron los temas preferidos, también expondremos algunos ejemplos de comentarios. No obstante, para este caso, la estrategia de análisis obedece más a demostrar percepciones cualitativas sobre los temas en lugar de ejemplificar las respuestas que designan a ciertos temas como favoritos.

Los comentarios sobre los aspectos más sobresalientes de los temas favoritos involucraron una demanda de mayor tiempo del taller para poder abordar los temas, lo cual es indicador de que las y los estudiantes sostienen un interés y ansias por continuar aprendiendo sobre estos. Otra cuestión importante es que también se valoró el tema de los estereotipos como un aspecto fundamental en el territorio de las redes sociales debido a la potencia visual que contienen y los efectos subjetivos que pueden trascender a la materialidad del cuerpo. A propósito de este apunte, la mirada que proponen Sayak Valencia y Alejandra León (2019) acerca de la producción visual de la corporalidad vinculada con temas de género, raza y clase resulta oportuna para explicar su relación con los medios de comunicación: “el sentido del cuerpo se desplaza y adquiere una redefinición en torno al culto consumista, transformándose en un medio de comunicación de masas” (pp. 29-30). Es precisamente este *culto consumista* el que logró ser advertido dentro de la población de adolescentes, percibiendo junto a él los riesgos de salud que implica la pretensión de alcanzar ideales corpóreos proliferados a través de las redes sociales. En este sector tan popular de la cultura audiovisual actual se privilegian las imágenes de corporalidades que cumplen estándares de perfección en turno, como indica una alumna en el siguiente comentario:

Creo que todos los temas eran fundamentales, ya que son temas que están muy relacionados entre sí, por lo que, si tuviera que elegir, elegiría los estereotipos, ya que las redes sociales diariamente nos dan una imagen creada por los medios sobre cómo son los seres perfectos, sean hombres o mujeres, y eso solo provoca que las personas

contraigan enfermedades porque quieren seguir estereotipos porque quieren ser aceptados por la sociedad y creo que es un tema muy importante⁵³. (Alumna O).

La satisfacción con el curso también se percibió a propósito de la extensión del taller, sobre este aspecto se identificaron tres respuestas recurrentes. La primera corresponde a quienes contestaron que la cantidad de sesiones fueron suficientes, esto supuso al 41.93% de la población, siendo esta, sobre todo, la respuesta más popular entre los varones. La segunda respuesta en la que se señaló que les gustaría tener más sesiones del taller representó el 45.16%; en este caso, el porcentaje indicado representó la respuesta de la mayoría de las mujeres. El porcentaje restante, 16.12%, corresponde a la aglomeración de datos imprecisos sobre el tema referido. En breve, estas cifras reflejan que las más interesadas por aprender sobre los temas y expandir los espacios para abordarlos son las mujeres.

En relación con este tema, también se obtuvo información relacionada acerca de la recomendación del taller. La respuesta afirmativa fue general y entre las menciones sobre a quiénes les recomendarían este espacio se refirieron a:

- Familiares,
- personas que estuvieran interesadas en estos temas,
- personas que conservan pensamientos tradicionales y discriminatorios hacia las mujeres o disidentes sexuales (en algunos casos especificaron “personas mayores”),
- otras escuelas,
- más adolescentes.

Aquí fue interesante reconocer la relación y el énfasis que se hizo acerca de la necesidad de conocimiento sobre estos temas que reconocen en sus familias, sobre todo en miembros como tíos, abuelas y padres. De este modo se evidencia la apertura que las y los estudiantes tienen sobre este tema y lo benéfico que sería si se llevaran a otros espacios.

⁵³ I think that all the topics were essential, since they are topics that are closely related to each other, so if I had to choose, I would choose the stereotypes, since daily social networks give us an image created by the media about how beings are perfect, whether they are men or women, and that only causes people to contract diseases because they want to follow stereotypes because they want to be accepted by society and I think that is a very important issue. (Alumna O)

3.4.2.5 Recomendaciones generales para mejorar la implementación

A través de los instrumentos de evaluación identificamos algunos comentarios que funcionan como sugerencias para mejorar la implementación del curso. Principalmente expresaron la necesidad que hubo de implementar otras estrategias didácticas para que las sesiones pudieran ser más amenas, lo cual representa una excelente recomendación para futuras réplicas.

Sin embargo, para el momento en el que el taller tuvo que ser replanteado para su implementación en modalidad virtual, tuvimos muy en cuenta el aspecto de la saturación de pantallas. Debido a este problema derivado de la pandemia, se previó que podría tener consecuencias de desánimo o desinterés por parte de la población debido a la modalidad. Por este factor decidimos que las actividades relacionadas con el taller solo se realizaran durante el horario asignado (las lecturas, los ejercicios escritos y espacios para la discusión y análisis de los materiales). No obstante, a raíz de la pandemia de COVID-19 será posible encontrar una mayor innovación en torno a las estrategias didácticas de literatura en modalidad virtual, lo cual hace posible mejorar la implementación y garantizar una experiencia más amena de aprendizaje.

Ahmed (2018) nos comparte una lección crucial que condensa de esta manera: “comencé a valorar que, cuanto más se acerca la teoría a la piel, mayor es su capacidad de hacer cosas” (p. 25). Compartimos este apunte porque nos parece importante indicar que los temas que comprometen al género y la sexualidad podrían tener resultados interesantes si se conducen hacia la experiencia de *situarse* en su propio cuerpo. Es decir, pensar el cuerpo como un espacio simbólico y político que es atravesado por discursos hegemónicos –de tono patriarcal y capitalista, principalmente— orientados a encarnar la perfección a través de prácticas corporales. Por lo tanto, hacer el ejercicio de aterrizar estas cuestiones en la experiencia encarnada y motivar actividades creativas basada en sus reflexiones, nos permitiría incentivar los sentimientos de empatía, aspecto crucial para sensibilizar sobre estos temas. Insistimos en este aspecto porque muchos de los temas que importan a esta población ocurren en los cuerpos, principalmente el de los mandatos de belleza (mujeres) y fortaleza (varones).

Esto lo mencionamos porque durante la breve intervención con la IDEMS pública un par de estudiantes mencionaron el caso de una amiga que estaba embarazada como consecuencia

de una violación, por lo cual, la adolescente en cuestión, pensaba en la alternativa de abortar. Para este par de estudiantes lo acertado era alentarla a continuar con su embarazo por cuestiones morales con tintes patriarcales, desplazando así las violencias vividas por su amiga, a quien aconsejaban que a pesar de la situación lamentable, continuara su embarazo para dar en adopción a su bebé. En ese momento identificamos que se vuelve necesario pensar estas situaciones desde una mirada más sensible que el trabajo con producciones artísticas podría ayudar a promover. Esto podría incentivar la empatía sobre estas situaciones como experiencias encarnadas con las complejidades que demandan según los contextos de quienes las experimentan.

Para este proyecto, debido a las readaptaciones que afectaron la acotación del tiempo de trabajo, no fue posible generar una producción cultural colectiva. Por ello, decidimos priorizar la discusión sobre los contenidos de los temas durante las cinco sesiones. Sin embargo, consideramos esa actividad como un ejercicio valioso para su formación y una buena forma de cerrar un taller de este tipo.

A propósito de los cambios que se dieron por la readaptación del programa al plantel, queremos señalar que el imperativo que correspondió al uso del idioma inglés como condición para realizarlo fue sorpresivo y tuvo varias repercusiones en el diseño. Por una parte, demandó un reto más para la selección del *corpus* literario, debido a que el bagaje y revisión de la investigadora había implicado solo material en español y con el criterio de ser obras de contextos latinoamericanos para contribuir con un ejercicio de la población de situarse en el entorno. Por tanto, este cambio de lengua demandó una inclusión de literatura cuyo idioma original es el inglés, así como traducciones a tal idioma de algunas de las obras escritas en español.

Por otra parte, este aspecto idiomático también tuvo repercusiones en el material audiovisual que resultaron significativas y que creemos que deben tomarse en cuenta para otras réplicas. Durante el proceso de revisión y selección de contenidos encontramos que había más propuestas atractivas en términos narrativos e ilustrativos que las disponibles en idioma español. De tal modo que este aspecto también es un indicador de la necesidad que hay dentro de las plataformas digitales y la producción audiovisual de continuar generando contenidos didácticos más atractivos y asertivos en este idioma.

Entre otras recomendaciones, las y los participantes también indicaron temas que les parecen provechosos para dialogar en estos espacios, entre ellos refirieron con un marcado interés los relacionados con cuestiones políticas, feministas, equidad de género, sexualidad y relaciones tóxicas, principalmente. A continuación incluimos el comentario de una alumna sobre este asunto:

Y algo más, sería asombroso agregar temas como el feminismo, el rol de los hombres en el feminismo, estándares de belleza, “humor negro” con temas muy sensibles y cómo no son graciosos, “micromachismo”, la falta de educación sexual y cómo la pornografía crea relaciones sexuales violentas y cómo algunos adolescentes basan su educación sexual en esto⁵⁴. (Alumna Y)

A esto también se debe sumar el reiterado interés —expuesto en otros momentos de este apartado— sobre hablar de los estereotipos de género que se reproducen a través de las redes sociales virtuales. Este es un aspecto esencial que en esta intervención pasó desapercibido, por ello, recomendamos abordarlo considerando que las actuales y futuras poblaciones adolescentes que crecen en compañía de las innovaciones tecnológicas podrían encontrarlo muy beneficioso.

3.4.2.6 Conclusiones del proyecto

En este momento queremos abordar primero en qué medida se lograron las metas fijadas al inicio del proyecto, para después recuperar de manera general los objetivos alcanzados y aspectos relevantes que se relacionan con ellos.

La primera meta lograda es el haber encontrado el espacio escolar para implementar el taller en un momento de crisis general suscitada por la pandemia de COVID-19. Esta circunstancia, aunque pudiera parecer evidente, en realidad demandó el replanteamiento de distintas estrategias para poder darle continuidad. El formato final presentado a la institución

⁵⁴ And something more it would be awesome to add topics like feminism, the role that all men have in feminism, beauty standards, «humor negro» with really sensitive topics and how they are not funny, «micro-machismos», the lack of sexual education and how pornography creates violent sexual relations and how some teenagers base their sexual education on this. (Alumna Y)

también debió ajustarse a las necesidades de esta, como ya hemos indicado con anterioridad, tales como el idioma y otras más que describiremos a continuación.

Para un primer diseño, el que correspondía con la idea de presentar el taller de manera tradicional, es decir, presencial, habíamos contemplado trece sesiones de una hora; sin embargo, se modificó a cinco sesiones de dos horas, por lo que, a pesar de esta reducción de tiempo, consideramos una meta cumplida el hecho de haber revisado todos los temas centrales durante este periodo. Otro de los ajustes realizados comprometió una de las metas establecidas, la cual se refirió a trabajar con una cantidad de participantes en un rango de diez a veinte personas. Esto no fue posible porque la oferta de la institución fue trabajar con un grupo que superaba el rango fijado (la solicitud fue de una cantidad de 20 y obtuvimos 31), debido a que era el que tenía una flexibilidad curricular a través de una materia cuya alteración en el programa podía negociarse con la profesora a cargo.

En términos generales identificamos una fractura en varias cláusulas de los mandatos de género que corresponden a los imaginarios posibles de realización personal, que en las mujeres no estaban necesariamente orientados a la maternidad ni al culto al amor romántico heterosexual, como es común en el estereotipo clásico de la feminidad. Además, en el Capítulo 1 señalamos el concepto de la orfandad de género (Lagarde, 2012), y las implicaciones socioculturales en la autoestima de género que esto puede generar en las estudiantes debido a falta de referentes que se reconozcan como viables o posibles dentro de los imaginarios socioculturales. Por lo tanto, reconocer una agencia o autonomía manifestada por las estudiantes a través de estos nuevos conocimientos, ya sea en relación con las obras literarias o con temas históricos, supone un logro que contraviene lo inculcado en la normatividad del modelo androcéntrico hegemónico.

Por su parte, los varones indicaron reiteradamente su rechazo a las ideas machistas valorándolas como retrógradas y pensadas también como solo propias de quienes viven en espacios rurales (sitios alejados del progreso que representan las ciudades simbólicamente), de manera que establecieron una distancia con estos modelos en términos generacionales y espaciales. Es importante reconocer el riesgo de que los estudiantes se perciban ajenos a las prácticas machistas precisamente porque esto supone un velo que les impide ver y reconocer cómo contribuyen con la perpetuación del machismo en sus entornos. Es decir, los

estudiantes continúan replicando estructuras patriarcales sin ser conscientes de ello, ya que la figura del macho sólo es reconocida en modelos mayores o más antiguos. Un ejemplo claro es el desinterés generalizado en el grupo de varones hacia los temas que se refirieron a la experiencia de mujeres y disidencias sexo-genéricas, ya sea en literatura o en términos de luchas políticas en la historia.

Los varones de esta institución privada no se adscriben al modelo del macho mexicano al que ven como un ser que pertenece a otra época y a un contexto geográfico y social al que ellos viven. Los estudiantes relacionaban las prácticas machistas hacia las mujeres en entornos rurales distanciados de la modernidad. Sin embargo, no son conscientes de que sus comentarios son profundamente patriarcales, aunque adaptados al contexto en el que habitan. Uno de los ejemplos más evidentes es que no empatizaban con las experiencias de sus compañeras de clase y cuando lograban hacerlo era porque estas mujeres pertenecían a su familia. Por ejemplo, valoran la fuerza y el compromiso de sus madres o abuelas, pero solo lo hacen porque ellos han sido los beneficiarios de esos cuidados. En el trabajo con estas masculinidades observamos que es necesario profundizar para que empaticen con todas las mujeres no solamente con las de su familia y también que reconozcan y respeten la diversidad sexo-genérica.

Por una parte, resultó impresionante que la población femenina, en general, demostró un posicionamiento bastante firme en cuanto a su experiencia habitando el género y los elementos gratificantes que encuentran en ella; aunque también expresaron una consciencia sobre las vulnerabilidades que este les supone como sujetas víctimas de la violencia machista normalizada. Esto último se evidenció a través de las reflexiones que indicaron cómo advierten estas desigualdades desde la presencia cada vez mayor de las mujeres en ciertas labores, como la escritura; o la necesidad de reconocer las problemáticas que corresponden a las masculinidades; o el reconocimiento de las luchas políticas que la comunidad *queer* ha tenido por siglos. De ahí que las participantes enfatizaran la necesidad de estos espacios de reflexión y de diálogo en torno a estas cuestiones.

Por su parte, los varones mostraron más desinterés en comparación con sus compañeras, esto podría explicarse a través del *aparente* privilegio de género constitutivo de la masculinidad. Indicamos la calidad de apariencia porque corresponde a un elemento que

sostiene el referido espejismo de la igualdad. Esto puede reconocerse en las paradojas que se manifiestan en los mandatos de masculinidad, tal como lo indicó Segato (en entrevista para *El ciudadano*, 2018) al decir que los hombres figuran como las primeras víctimas de tales imperativos. Estos prejuicios se pueden reconocer en las inconformidades que manifestaron los varones durante algunas sesiones del proyecto, en las que hicieron alusión de las demandas que les exigen ser fuertes, sobre todo en el aspecto emocional, y con las que no estaban de acuerdo. Recuperamos estos apuntes porque nos parecen sumamente valiosos, ya que, si bien a través de los instrumentos de recolección evaluativos se percibió este desinterés, durante los ejercicios de las sesiones se recuperaron estas insatisfacciones. Por ello insistimos en la necesidad de abordar el tema de las masculinidades, así como el trabajo con los varones como acciones elementales para la transformación social de las relaciones entre los géneros.

Facilitar y guiar el contenido desde una mirada interseccional fue de gran provecho porque ayudó a aterrizar la teoría o el discurso políticamente correcto a las diversidades que coexisten en el entramado social, desde la mirada del género, las orientaciones sexuales y la clase. La intención de contribuir con el proceso de deconstrucción de los estereotipos tiene también un interés debido a un apunte de Butler (2006) cuando reflexiona sobre las vidas que resultan habitables. No obstante, para este caso las ambiciones de deshacer el género estaban orientadas hacia que las y los estudiantes pudieran reconocer su carácter de normatividad y poder cuestionarla para generar un espacio de agencia en su relación consigo y con el entorno. Por ello que se comenzara por desestabilizar las preconcepciones de la igualdad para comprender cómo el género ha tenido sus repercusiones en niveles corporales y subjetivos, y, por ende, en las vidas de las personas.

Esto se pudo propiciar por medio de la literatura seleccionada para el taller, porque se expresaban las subjetividades en una primera persona cuestionando el entorno que en ese momento les tocó vivir, así como el reconocimiento de las injusticias que les atraviesan según sus condiciones de vida interseccionadas por la clase, el género, la orientación sexual y el contexto social. De ahí que hablar sobre la escritura de mujeres y sus contextos de producción permitiera reconocer una revalorización sobre su trabajo creativo a la par de una lucha política para comprender el panorama actual. Estas reflexiones y conocimiento de la obra

literaria producida por mujeres contribuyeron a ampliar los imaginarios que se tienen sobre ellas y sus lugares de incidencia en ámbitos que no se limitan a lo doméstico y las tareas de cuidados. Reconocemos que, si bien son actividades necesarias y valiosas para sostener las vidas, han sido un territorio polémico debido a la subordinación y limitación que esto ha supuesto en la responsabilidad asimétrica de las tareas.

Por lo tanto, retomar puntualmente estos aspectos funciona para indicar las sendas que aún se necesitan recorrer con las y los estudiantes, por lo que podemos afirmar que este proyecto logró desestabilizar estas normatividades de género manifestadas en los estereotipos. Además, se cristalizaron una demanda y una denuncia claras en estas voces adolescentes que debemos escuchar y atender, ya que son las instituciones sociales como la escuela y la familia, las reiteradas por esta población como responsables de obstaculizar o impedir los diálogos y conocimientos acerca de estos temas que les comprometen desde lo personal y lo político. Hay también, por lo tanto, una resistencia y un cuestionamiento a los discursos hegemónicos sobre los estereotipos de género, los cuales se acompañan por una heteronormatividad y un heteropatriarcado en términos sociales e históricos.

Capítulo 4. Devenir mujer en la literatura a través de la narrativa de formación

*Escribo porque yo, un día, adolescente,
me incliné ante un espejo y no había nadie.
¿se da cuenta? El vacío. Y junto a mí los
otros chorreaban importancia.
No, no es envidia. Era algo más grave. Era otra cosa.
¿Comprende usted? Las únicas pasiones
lícitas a esa edad son metafísicas.*
Rosario Castellanos, “Entrevista de prensa” (1972).

En este apartado proponemos un análisis literario con un enfoque de género sobre tres obras que se incluyeron en el programa del taller realizado con estudiantes adolescentes. Este corpus fue seleccionado por su adscripción a la narrativa de formación: *Escenario de Guerra* (2000) de Andrea Jęftanovic (Chile), *The house on Mango Street* (1984) de Sandra Cisneros (México-EEUUAA) y *Nadie alzaba la voz* (1994) de Paula Varsavsky (Argentina). Distanciadas por unas décadas, estas narraciones dan cuenta de los cambios generacionales y las permanencias de prácticas culturales relacionadas con el género y el devenir mujer en contextos específicos.

De este modo, en *Escenario de Guerra* (2000), Tamara nos permite adentrarnos en su historia de vida, en la cual la precariedad, las distancias emocionales con su familia, la guerra como espectro de su figura paterna y como metáfora de vida, perfilan una identidad femenina fragmentada; en *The house on Mango Street* (1984), Cisneros nos ofrece la perspectiva de la protagonista, Esperanza, para apreciar la denuncia sutil de las violencias contra las mujeres vigentes en su contexto, así como los cambios corporales que se presentan como marcas de crecimiento sobre su cuerpo. Por último, en *Nadie alzaba la voz* (1994) acompañamos a Luz en un viaje hacia su memoria para conocer las vivencias que la consolidan en su presente narrativo; nos adentramos en la historia de su crecimiento dentro de una esfera privilegiada de clase socioeconómica y que oscila en dos puntos geográficos, principalmente, Buenos Aires y Nueva York. El cuerpo de Luz es atravesado por las inscripciones culturales de los logros de las luchas feministas relacionadas con el ejercicio de la sexualidad femenina y la

autonomía; así como prácticas de la contracultura de ese contexto como el consumo habitual de sustancias ilícitas.

Por lo tanto, el conjunto de análisis propuesto dentro de este capítulo pretende dibujar una serie de circunstancias que se producen en la configuración de una subjetividad femenina, en las que la dimensión corporal también cobra significaciones relevantes. A la par, nos proponemos demostrar los elementos que se han asociado dentro del cultivo de este género a manera de caracterizaciones, para demostrar cómo algunos recursos y temas continúan presentes en las narrativas de formación.

4.1 Acercamiento teórico: la novela de formación en protagonistas femeninas.

El género narrativo que analizamos tiene su antecedente formal en el *bildungsroman*, el cual ha abierto interesantes discusiones dentro de la crítica literaria feminista que señala los orígenes androcéntricos y europeos que el término supone; sin embargo, la constante indiscutible del género es que relata el proceso de formación o crecimiento de quien protagoniza la obra, particularmente la transición hacia la edad adulta o madura. El cultivo de este género novelístico se dio principalmente durante los siglos XVIII y XIX en países europeos. Existen interpretaciones interesantes que adjudican esta tendencia narrativa acorde con el espíritu de aquella época: el personaje protagonista implicaba un paralelismo con el proyecto de nación en el contexto del surgimiento de la burguesía y crisis de la modernidad (Moret, 2008; Doub, 2010). Por lo tanto, para este contexto cultural europeo aún persistía la concepción de la literatura como vehículo didáctico —propia de la estética neoclásica—, para así contribuir con el proceso de adaptación a este momento histórico.

Desde una perspectiva de género es necesario pensar las limitadas actividades intelectuales que eran legítimas desde los contextos heteropatriarcales históricos. Reconocer los obstáculos de quienes encarnaban experiencias disidentes de los privilegios androcéntricos hace posible pensar en las dificultades que representa también su trascendencia al canon literario o, por lo menos, figurar en cierto registro historiográfico. Hacemos este apunte considerando que uno de estos problemas centrales que conciernen al desarrollo y producción creativa de la literatura se vincula con el analfabetismo, asunto en el que la categoría sexo-género imprime su marca incluso en la actualidad.

La producción literaria emitida desde subjetividades masculinas configuraba a protagonistas varones para sus historias, quienes tenían mayor margen de libertad para implicarse en experiencias que en ese momento eran impensables para las mujeres, incluso en la ficción. En ese sentido, Manuel López (2013) señala: “en aquella época la mujer no poseía la libertad de movimientos necesarios que permitieran al héroe las múltiples experiencias vitales decisivas en el transcurso del autoconocimiento” (p. 63). Para este trabajo concibo la literatura como una tecnología de género en términos de Teresa de Lauretis (1989), es decir, la literaturización de las relaciones entre los géneros es una manera de construirlos y representarlos, por lo que es capaz de reproducir los discursos hegemónicos en torno a ellos o fracturarlos, ampliando así los imaginarios en un diálogo entre la producción cultural y el contexto social. Además, Carmen Gómez Viu (2009) señala la importancia que cobra este último para configurar las ficciones que narran este proceso de formación, aseverando que los parámetros cambian según los contextos; y para complementar esta idea también es valioso el aporte de Zulema Moret (2008), quien afirma que “las representaciones legitimadas por el canon para la construcción llamada mujer cambian históricamente” (p. 15). Para el caso de las narrativas de formación con perspectiva de género, será interesante pensarla también en términos del *devenir* mujer porque alude a este proceso dinámico de construcción en circunstancias socioculturales específicas, sin embargo, la pregunta es necesaria: ¿qué significa este proceso identitario del devenir mujer en un contexto impregnado por el patriarcado? Esta formulación es incondicionalmente anacrónica dada la vigencia de tal sistema a lo largo de la historia.

Esta contextualización histórica es imprescindible porque apunta a dos obstáculos hegemónicos que se han interpuesto en la producción literaria de mujeres: patriarcado y androcentrismo⁵⁵. Desde esas estructuras interseccionadas se produjo el modélico *bildungsroman*, sin embargo, en los estudios críticos revisados para este trabajo, las autoras coinciden en problematizar precisamente la denominación debido a su origen y posterior desarrollo androcéntrico (Lagos, 1996; Moret, 2008; Reyes, 2018). María Inés Lagos (1996) reconoce una división jerárquica basada en lo sexual, por lo que su estrategia de resistencia

⁵⁵ El capitalismo es otro, pero en este trabajo no tiene la misma relevancia que los dos referidos.

hacia este androcentrismo es denominar a estos textos como *relatos de formación de protagonista femenina*. De este modo, propone lo que podría ser el comienzo de una genealogía crítica que permita pensar estos relatos rechazando el legado del modelo literario varonil para los estudios que no se ajustan a él, por lo menos en términos nominales, históricos y de género. Una problematización más desde el aspecto interseccional la aporta Yolanda Doub (2010), quien señala cómo esta denominación está impregnada por significados europeos que son incompatibles con el desarrollo del género en Hispanoamérica, el cual obedece más a fenómenos de transculturación e hibridez de la identidad en esa geografía:

“Bildungsroman” evoke a narrative tradition that can be appropriated to reconfigure views from the margin. The novel of formation thus evolved in such a way that it now incorporates forms that address the complexities of race, class, gender, and sexuality in a contemporary, post colonial world. [El “bildungsroman” evoca una tradición narrativa que puede ser apropiada para reconfigurar las miradas del margen. Así la novela de formación evoluciona de una manera que ahora incorpora formas que señalan las complejidades de la raza, la clase, el género y la sexualidad en el mundo contemporáneo y poscolonial.] (Doub, 2010, p. 2)

A propósito de esta mirada del margen, Doub también comenta que el género que nos ocupa es “*a narrative of the self, and the self is shaped by gender, race, and class*” [Una narrativa del yo, y el yo está moldeado por el género, la raza y la clase] (2010, p. 6). De este modo propicia el rompimiento del modelo androcéntrico para permitir reconocer narrativas que han girado alrededor de él. En esos márgenes bien puede encontrarse la producción literaria de escritoras del género narrativo que nos concierne. La diferenciación con el modelo androcéntrico está en íntima relación con la cuestión del género y las respectivas socializaciones que se han impuesto a mujeres y varones. De estas regulaciones genéricas que impregnan los cuerpos y subjetividades, derivan las marcadas diferencias entre habitar identidades interseccionadas por raza, género y clase, principalmente.

Asimismo, integramos algunos de los aportes de María Inés Lagos (en Gómez Viu, 2009) relacionados con los parámetros que configuran el *bildungsroman* femenino en Hispanoamérica entre las décadas del 1920-1940, para revisar cómo algunos de ellos se

presentan en las obras que analizamos. En primer lugar, indica las estrategias narrativas, sobre las cuales prioriza el asunto de la alternancia en las perspectivas y agrega que es “[una] característica observable en las autobiografías de mujeres, que además tienden a ser menos lineales, unificadas y cronológicas que las de los hombres” (p. 112). En segundo lugar, aborda la cuestión de la pasividad y la fantasía, sin embargo, lo que señala Gómez Viu (2009) es que estas protagonistas se presentan como las transgresoras o rebeldes dentro de los núcleos familiares y como “diferentes”: “No toleran el orden que quieren imponerles los adultos, pero saben que no les está permitido rebelarse abiertamente y suelen preservar su frescura y optimismo a través del humor y de la imaginación” (p. 112). Es precisamente el cultivo de la fantasía por medio de los juegos, la lectura o la escritura los que generan un espacio a manera de refugio de las protagonistas para resistir en sus propias realidades. Es necesario que estas actividades les permitan “vivir una realidad inexistente que satisfaga ciertas necesidades vitales, muestra de una manera dramática el proceso de adaptación que deben efectuar para convivir armónicamente con su familia y su sociedad” (p. 113). De tal modo que el ejercicio de sumergirse en tales ficciones lúdicas les provee de una libertad de recrearse de otras maneras que sus entornos inmediatos les imposibilitan. Un tercer rasgo es el de la autocensura, el cual resulta definitivamente esencial para el análisis de estas narraciones ya que compromete el reconocimiento de los límites que implican los mandatos de feminidad, los cuales detonan las frustraciones de las protagonistas. Según Gómez Viu:

La percepción de las limitaciones que conlleva ser mujer es decisiva para el desarrollo intelectual y emocional de las niñas. Es uno de los conflictos más difíciles de resolver, ya que en el fondo se trata de la aceptación del doble *standard* por el hecho de haber nacido mujeres. (2009, p. 113)

Las ideas de esta autora, a su vez, se vinculan con lo propuesto por Judith Halberstam (1998) a propósito de las implicaciones que tiene el crecimiento para las adolescentes:

Female adolescence represents the crisis of coming of age as a girl in a male-dominated society. If adolescence for boys represents a rite of passage (much celebrated in Western literature in the form of the bildungsroman), and an ascension to some version (however attenuated) of social power, for girls, adolescence is a lesson in restraint, punishment, and repression. [La adolescencia femenina representa

la crisis del crecimiento como mujer en una sociedad dominada por los hombres. Si la adolescencia para los chicos significa un rito de paso (muy celebrado en la literatura occidental en la forma del *bildungsroman*), y el ascenso hacia alguna versión (aunque atenuada) del poder social, para las chicas, la adolescencia es una lección de moderación, castigo y represión]. (p. 6)

Ambas autoras señalan así que este tránsito hacia encarnar la idea de la mujer según los estándares vigentes y hegemónicos de sus contextos implica la consciencia de los límites y restricciones que se adquieren con ese proceso; sobre todo en relación con los significados culturales que adquieren las corporalidades femeninas (internalización de los códigos patriarcales). Por lo tanto, lo que se presenta en las obras que dan cuenta de este proceso formativo, también nos expresan sus propias formas de asimilar o resistir y/o trasgredir estas imposiciones patriarcales.

Otro de los rasgos propuesto por Lagos (1996) compromete el tema de las relaciones dentro de la familia, reconociendo que regularmente las protagonistas tienen una relación conflictiva con la madre al tratar de desidentificarse con esa figura modélica; en cambio, el padre suele presentarse como una figura distante. Además, en el caso de tener hermanas, estas suelen mostrarse como las que se ajustan a la norma en contraste con la rebeldía de la protagonista.

Por último, los desenlaces narrativos de estos relatos de formación suelen desembocar en narrativas abiertas ya que, si atendemos a una construcción identitaria que tiene por objeto narrar el tránsito de una etapa de vida a otra, se vuelve posible especular acerca del futuro de la protagonista, el cual puede continuar por aristas diversas. No obstante, al término de este conjunto de experiencias en el *devenir mujer*, siguiendo a Lagos, se pueden reconocer dos finales indicados de la siguiente manera: “las heroínas se resignan y aceptan soluciones convencionales a cambio de protección y estabilidad. El fin de otras protagonistas es la muerte, ya sea en sentido figurado, de manera imaginaria o en asesinato de hecho” (p. 116). Ambas resoluciones implican una anulación de la posibilidad de concretar sus deseos dentro de sus contextos, sin embargo, es importante puntualizar y mantener presente que este aporte de Lagos se consolida a partir de la revisión de textos publicados hace casi un siglo. Por lo cual podemos advertir otras resoluciones de las figuras protagonistas que nos interesan, así

como la vigencia de algunos rasgos descritos hasta este momento en las obras que analizamos en este documento.

4.2 Análisis literario con perspectiva de género.

4.2.1 Identidad y memoria en *Escenario de guerra* (2000) de Andrea Jeftanovic

Esclarecido el panorama teórico, ya es oportuno referir la ópera prima de la escritora chilena Andrea Jeftanovic, *Escenario de guerra* (2000). Esta novela narra las experiencias sucedidas durante la pubertad y la adolescencia de Tamara. En las memorias de esta etapa de su vida, la protagonista expresa sentimientos de marginación generados por una identidad marcada por la diferencia en términos culturales y políticos, puesto que es hija de migrantes que escapan de la guerra. Esta sensación de no pertenecer completamente a la nación en la que habita es visibilizada a través de las relaciones conflictivas en los espacios de su vida cotidiana, como su vecindario. La protagonista logra salir de este ambiente a través de su propio interés en continuar estudios universitarios, es así como el espacio escolar contribuye con el desarrollo de su autonomía e identidad; una estrategia de resistencia frente a un mundo en el que carece de vínculos firmes a los cuales asirse.

Además, analizamos esta novela desde una perspectiva de género que nos permite explorar cómo el devenir de la adolescente y su subjetividad están atravesados por experiencias femeninas invisibilizadas en el canon patriarcal. Por ejemplo: la menstruación y las diferentes experiencias sexuales que problematizan la narrativa tradicional del ser femenino. Asistimos a una formación identitaria en la que Tamara, personaje que nos ocupa, busca generar vínculos que le permitan ser autónoma en un mundo hostil marcado por la precariedad del Chile de la dictadura.

Los estudios encontrados en la investigación crítica sobre la novela fueron relativamente escasos, entre ellos sobresalen los que han abordado el tema de la memoria desde diversos enfoques. Uno de ellos es el que construye Sarah Roos (2013) a propósito de los relatos de filiación. Otro ejemplo es el estudio de Nan Zheng (2017), quien propone una revisión de la memoria vinculada con una cuestión histórica-social para problematizar la idea de las narradoras de la post dictadura. De este modo se advirtió que los temas que competen a la

constitución identitaria del ser femenino no han sido abordados con detalle por la crítica, de ahí la pertinencia de estudiarlos desde una perspectiva de género.

1. Identidad, memoria y olvido

Para comenzar este análisis nos concentraremos en cómo el hilo identitario de la vida de Tamara va cobrando sentido a partir del tejido de su memoria. Por lo tanto, es necesario reconocer los rasgos que particularizan su experiencia de vida, es decir, su identidad, sobre todo desde la mirada interseccional que para el caso que nos ocupa involucra la clase, la religión, la nacionalidad y el género, principalmente.

En cuanto al ejercicio de la memoria, también es interesante abordarlo como una estrategia narrativa en la que intervienen los espacios de enunciación, los recuerdos que contribuyen a entretejer la historia y los efectos que estos tienen en el desarrollo de la protagonista. A propósito de la memoria, Moret, comenta que “cumple un rol fundamental a lo largo de estos procesos de crecimiento y aprendizaje de roles y vida pues recordar es restaurar, unir los trozos de una identidad a veces llena de grietas y silencios” (p. 1). Este apunte se vincula también con la configuración de la voz narrativa la cual, según Viu se presenta como no lineal y juega con los puntos de vista narrativos en el caso particular de este tipo de obras. Para la novela que nos concierne es reconocible la alternancia del uso de una primera y tercera persona para referirse a nuestra protagonista; sin embargo, también hay un juego metaficcional en momentos en los que los personajes aparentemente se apropian de su voz, no obstante, esto puede obedecer a un recurso inventivo de Tamara, quien sostiene un estilo narrativo que compromete una forma híbrida entre el género dramático y la narrativa. Este recurso es anunciado desde el título mismo y es consecuente en el desarrollo de la obra, a través, por ejemplo, de la estructura capitular como acto I, II y III.

En relación con el asunto interseccional tenemos, para comenzar, el tema de la precariedad de su entorno, la cual se evidencia en varios momentos de la obra, por ejemplo, la escasez de comida y los diálogos entre sus padres sobre la carencia económica. La religión se presenta por medio de su extrañamiento como efecto de la otredad cultural que ella percibe. Nuestra protagonista no precisa cuál es la religión profesada ni el país de origen de sus progenitores:

Papá y mamá vienen de tan lejos, se nota en la distancia que establecen con otras personas. Sus ciudades remotas se hacen presentes en discos en otro idioma, en particulares expresiones que acuñan en casa. En casa rezamos a otro Dios, celebramos otras fiestas, se habla una lengua que me es familiar y no entiendo.

Mi apellido es difícil de pronunciar, debo deletrearlo. (s.n.)⁵⁶

Es posible considerar que la religión de la familia sea la judía a partir de escasas marcas textuales y que se presentan en la descripción del espacio. Por ejemplo, cuando menciona: “una placa en el umbral izquierdo de la puerta”, podría hacer referencia al *mezuzá* que se coloca justo en ese sitio en los hogares judíos. Este objeto contiene un pergamino con un rezo y que funciona como “un recordatorio diario —y una declaración pública— de la identidad y fe judía” (Rav Shraga Simmonsprint, 2013, s.n.). Sin embargo, un hecho destacable es que sus progenitores también dificultan esa búsqueda identitaria que la joven Tamara inicia a través de los libros, además de una mordaz persuasión hacia su abandono escolar y su hábito lector:

Nunca supe si éramos de aquí o de allá. Fundé mi patria en un cuaderno azul, donde no soy minoría. Mamá y papá insisten en que sea ignorante. Que no asista al colegio, que no lea tanto, que basta con unos sonidos; que la historia es para los que no tienen presente. Copio párrafos de libros, fechas, personajes. Soy testigo de hechos en los que no estuve. Hasta que doy con los nombres que siempre he escuchado en casa. A medida que leo me voy tapando la boca para que no se me escape el horror de los labios. (s.n.)

Esto podría conducir a una vía interpretativa de proteccionismo paternal ante el trasfondo bélico que supone experiencias aflictivas a la historia familiar. En esta novela, la guerra se presenta como un evento cuyas especificidades son omitidas, no obstante, hay datos tangenciales que nos permiten pensar que sucedió en algún país europeo durante el siglo XX, probablemente en el contexto del genocidio nazi (aunque esto no queda claro en la historia). Siguiendo esta línea, el hecho de que la familia fuese judía explicaría implícitamente los motivos para la migración de los padres de ese país, siendo esta comunidad una de las más

⁵⁶ La versión revisada para este trabajo fue *e-book* de Kindle, la cual omite la numeración de páginas.

perseguida a través de la historia. La experiencia de un hecho tan violento activa el proteccionismo parental hacia la protagonista, es destacable el fragmento “la historia es para los que no tienen presente”, ya que tiene implicaciones significativas en el desarrollo del padre y la madre. La experiencia vivida por el padre le detona un sugerente estrés post traumático, ya que recrea como presente ese pasado insufrible e instaura dinámicas propias de otra época en el ámbito doméstico-familiar; un ejemplo de esto es que hace inventarios diarios de los alimentos que tienen en su alacena. En el caso de la figura materna, presenta problemas de salud que derivan en una amnesia. A partir de este momento es cuando en Tamara se vuelve más firme un sentimiento de impertinencia en su núcleo familiar:

El doctor explica que mamá se recupera, pero que no recuerda los últimos quince años. No alcanzo a entrar en sus recuerdos; quedo marginada de su memoria.

Su mundo es un triángulo perfecto, no un cuadrado irregular. Yo soy la arista que no encaja en esa forma geométrica. Para mamá he pasado a ser una laguna en su cerebro, un agujero negro que absorbe mi recuerdo en ella. Poco a poco me voy quedando sin pertenencias. Desaparece el cepillo de dientes, la almohada, mi espacio en el armario.

Un día regala mi chaquetón, porque dice que a ninguno de sus hijos le queda bien.

(s.n.)

Con este episodio se termina de esbozar su entorno familiar en ese momento de su vida. Los impactos de estas fisuras psicológicas de mamá y papá también se extienden a sus vínculos personales posteriores, los cuales se caracterizan por ser frágiles e inconstantes en su mayoría. Por un lado, el efecto emocional de esta carencia de cuidados en su pubertad causa dolor y tristeza a la protagonista de manera significativa, cuestión que se reitera a lo largo de toda la narración: “Busco en la superficie de loza la grieta encubierta, es más visible por dentro; como las heridas que yo llevo. Como las suturas de mis mapas, como las marcas de la historia” (s.n.). Pero, por otro lado, esta situación también es capaz de producirle efectos benéficos, como el desarrollo de su autonomía que se refleja, sobre todo, en su compromiso educativo y su interés por la escritura, a la par de la forma en que se desenvuelve en momentos posteriores de su vida, como se verá más adelante:

Empaco mis cosas en la misma bolsa de nailon con la que llegué a esta casa. Tomo fuerte las asas del paquete. Me voy sin que nadie lo note, vestida con uniforme de

colegio. Me empino para mirar por el ojo cíclope de la puerta: la amplia y solitaria calle me espera. Emprendo mi primer viaje sin fecha de regreso. (s.n.)

Este fragmento resulta particularmente simbólico donde se identifican un par de prolepsis. Tamara parte de la casa en la que vive con su madre, lo cual es el inicio de una separación que se prolonga, por lo menos, diez años. Además, se marcha vistiendo el uniforme de colegio, lo cual también anuncia la vía que le permite construir su propia historia ya que, si bien se marcha de esa casa para volver con su padre, cuando sale de la última es debido a la obtención de una beca para continuar con sus estudios universitarios.

2. Educación como forma de superación y abandono de la precariedad; la escritura como patria del ser.

La inestabilidad de sus progenitores también es capaz de producirle efectos benéficos, como el desarrollo de su autonomía, reflejada, sobre todo, en su compromiso educativo y su interés por la escritura. Esto coincide con dos de los temas que Moret reconoce como inquietudes dentro de la novela de formación: “el valor del estudio como medio de superación, el logro de la autonomía a través de la salida del hogar paterno” (p. 2), en el caso de Tamara ambos actos se cumplen:

En esa época salí del colegio y me fui a estudiar a una ciudad distante, para seguir estudios en una escuela que recogía mi afición de cuadernos de vida y lecturas. Un territorio en el que no entraba la mirada de mis padres. El cuaderno azul donde alguna vez fundé mi patria, me exigía cruzar otra frontera.

La única salida para la protagonista en su entorno colmado de precariedad afectiva y económica es continuar su desarrollo por medio de la educación. En esta etapa universitaria, Tamara se permite generar nuevas experiencias relacionadas, sobre todo, con las relaciones de amistad y afectivo-sexuales. El hecho de que la protagonista oriente su hábito lector y ejercicio de escritura hacia su profesionalización también afirma la relevancia que cobran ambas actividades en su desarrollo. Este aspecto se conecta con un rasgo que Lagos identifica como propio de este género narrativo, el de la fantasía.

Por lo tanto, la escritura se erige significativamente debido a que funciona como un espacio de múltiples implicaciones, como refugio catártico, ejercicio de libertad del acto creativo y extensión identitaria de la protagonista. Este último es el más destacable de todos, ya que la protagonista reconoce en su cuaderno azul su depósito de subjetividad: “Fundé mi patria en un cuaderno azul, donde no soy minoría” (s.n.), dotándolo a su vez de una sensación de pertenencia que no encuentra en otros sitios, sobre todo simbólicos. Es el único objeto que impregna de su identidad, por lo cual se convierte en una extensión de ella misma, es su territorio: “No es de aquí ni de allá, por lo que ha fundado su patria en un cuaderno azul. Siempre lleva sus cosas en maletas o empacadas en bolsas de supermercado” (s.n.). De este modo, vemos cómo Tamara configura un espacio de refugio a través de la escritura creativa, en el cual encuentra una forma de resistir a los acontecimientos de su vida.

3. Menstruación y sexualidad.

El elemento del género en este entramado interseccional se cristaliza en varios aspectos de la novela, sin embargo, en esta ocasión solo me referiré a su experiencia de la menstruación y el ejercicio de su sexualidad. La presencia de la menstruación es, en términos biológicos, un indicador de salud femenina, sin embargo, dentro de los discursos patriarcales —presente en algunas religiones—, se convierte en motivo de vergüenza, perpetuando así las narrativas de lo abyecto y la impureza que se le atribuye al ser femenino. En la novela se presenta de la siguiente manera en la protagonista:

Sangro cuando no debo. [...] Papá se pone extraño cuando sangro. Esos días no me dirige la palabra. [...] Creo que, cuando sangro, papá piensa que he herido a alguien. No recuerdo haber dañado a nadie. [...] Papá dice no quiero sangre en esta casa. Es la única vez que golpea la mesa. [...] Siento pánico de este flujo que amenaza con destruirme. [...] El plazo se impone, un trámite que mi cuerpo no olvida cumplir periódicamente [...] Intento retener eso que corre desde mí para seguir existiendo. Y para que papá me vuelva a querer, para que no esté más molesto conmigo. (s.n.)

Así queda expuesta la internalización de las ideas de repudio por parte de nuestro personaje femenino hacia su proceso menstrual. Pero también es necesario apuntar que esta sensación se produce por las actitudes de rechazo que se manifiestan en su padre, que afectan

a la protagonista suscitándole sentirse en un cuerpo imprudente o inconveniente. De ahí sus vanos intentos por disciplinarlo, para recuperar el afecto perdido de su padre. Este tema se vincula con otro de los rasgos propuestos por Lagos, el de la autocensura, pero en relación con los efectos de la internalización de los códigos patriarcales, que para el caso de Tamara se presenta a través del sentimiento de vergüenza y pánico sobre su propio cuerpo.

En cuanto al tema de la sexualidad de Tamara, hay episodios que involucran violencias, afectos o placer. El acto inaugural de su sexualidad se produce cuando ella tenía 15 años, con un agente bancario que visitaba su domicilio; sin embargo, es necesario enfatizar que este acto ocurre en lo que puede comprenderse como un abuso sexual, ya que la protagonista es considerada una menor de edad, mientras que el agente bancario es un hombre adulto. Además esta experiencia dista de ser descrita como placentera y en el texto nunca aparece un consentimiento por parte de ella. Sin embargo, este hecho no parece tener repercusiones traumáticas o dolorosas en el transcurso de su historia de manera explícita.

En cambio, lo que sí se vuelve sobresaliente para el contexto, es su práctica de una sexualidad con cierta agencia y libertad en cuanto a parejas sexuales con las que establece relaciones esporádicas alejadas de los ideales posesivos del amor romántico. La protagonista afirma:

Voy de un lado para otro sin que nada ni nadie me roce. Me entrego al juego de mi propio cuerpo o con cuerpos extraños. Salgo a recorrer las calles de noche. De vez en cuando una ráfaga de hombre que me cuesta recordar; toda imagen se esfuma al borde de otra niebla. Mi promesa es acostarme solo una vez con el mismo hombre. Siempre es en sus casas o en cuartos de hotel. Respiro con alivio cuando, tras de mí, escucho el sórdido portazo y el crujido del ascensor, después de haber desdibujado mi desnudez hasta aparecer vestida en el marco de la puerta. Si piden mi teléfono doy un número errado. [...] Boto un papel con un nombre y una dirección, me doy un baño de tina. (s.n.)

De este modo, podemos advertir que nuestra protagonista involucra la sexualidad como uno de los máximos ejemplos de la autonomía de su cuerpo.

Esta representación de la sexualidad femenina es significativa porque propone otra narrativa de su ejercicio dentro del imaginario, una más libre de estereotipos, sin represiones

ni culpas moralizantes. Sin embargo, esto puede conectarse como el efecto de la carencia de vínculos firmes, como apuntamos en páginas anteriores, reflejado, por lo tanto, en la itinerancia de encuentros sexuales y el marcado desinterés por sostener vínculos con estos hombres. Además, las circunstancias de Tamara permiten reconocer su resistencia a generar otra clase de intimidad, ella no les permite entrar a su espacio, sino que visita los suyos o puntos neutros que Marc Augé (2000) denominaría como no-lugares. De este modo lo que se suscitó como pasajes dolorosos, contribuyó a que la protagonista busque estrategias de autocuidado al marcar los límites espaciales de sus relaciones, así como el ejercicio de su sexualidad de manera libre y en términos propios sobre su placer.

4. Conclusiones

Es difícil concluir un análisis literario de una obra tan prolífica como *Escenario de guerra*, por lo que esta propuesta supone una pequeña fracción de las aristas que pueden explorarse a propósito de ella. A través de este recorrido destacamos tres momentos. En el primero reconocemos cómo las temáticas derivadas del análisis literario implicaron a su vez uno de género, donde la reflexión en torno a la literatura como tecnología de género posibilita pensar las narrativas como formas de reproducción o subversión de modelos canónicos asociados con el ser femenino. En el segundo, exploramos algunos temas escindidos del modelo clásico que propone Jeftanovic. La autora visibiliza experiencias silenciadas, como la menstruación, o la sexualidad femenina; esta última ejercida desde el placer y la autonomía. En el tercer momento, Jeftanovic propone un lugar de pertenencia que se encuentra en la escritura y la educación; a diferencia de otras narrativas que únicamente representan a una mujer completa a través del matrimonio y la maternidad. De tal modo, la lectura de esta novela propone otros sentidos del devenir mujer como proceso formativo en una sociedad patriarcal, dentro de la cual, Tamara es capaz de generar su espacio de resistencia por medio de la escritura creativa. Así, el tejido de su memoria permite reconocer las grietas, huecos y suturas que en algunos casos logran transmutar a fortalezas de una identidad continua, itinerante e inacabada.

4.2.2 Violencia sexual e internalización de la mirada patriarcal en la autopercepción corpórea en *The house on Mango Street* (1984) de Sandra Cisneros

Las letras que configuran el espacio ficcional de la calle Mango dentro de un vecindario estadounidense se originan, principalmente, desde la voz narrativa de Esperanza Cordero, una niña-adolescente que describe sus entornos desde una subjetividad atravesada por elementos identitarios particulares. Estos componentes que construyen a la figura protagónica han contribuido a engrosar la crítica literaria acerca de la obra, sobre todo los que corresponden a la raza, ya que propone una narrativa de la experiencia chicana, es decir, la pertenencia a una identidad híbrida con implicaciones idiomáticas, políticas y culturales.

Otro elemento identitario relevante es el del género, precisamente porque la narración da cuenta del tránsito hacia la adolescencia, por lo que pone en evidencia los mandatos de feminidad vigentes en su contexto. Para complementar la intersección, el asunto de la clase también cobra relevancia, ya que la precariedad es un asunto reiterado en varios momentos de la obra por medio de la descripción de los espacios y otras carencias que incluso orillan a Esperanza a conseguir su primer trabajo siendo menor de edad.

Además, su estructura a través de viñetas aporta una experiencia lectora amena e interesante, lo cual también ha motivado otros análisis a propósito de cuestiones formales. Sin embargo, el objetivo de este trabajo obedece a intereses interpretativos que nos hacen reflexionar en torno al devenir mujer sobre todo desde su dimensión corporal, ya que a partir del cuerpo se originan experiencias que convierten a la protagonista en objeto de violencias patriarcales.

1. Aprendiendo a ser mujer violentamente: internalización de los códigos patriarcales

Para comenzar abordaremos la cuestión de la internalización de los códigos patriarcales en las subjetividades femeninas, lo cual está también relacionado con el rasgo de la autocensura propuesto por Lagos. Este aspecto se advierte claramente en el episodio en el que Esperanza y sus amigas del vecindario se prueban zapatos de tacón de varios colores que les regala una de las vecinas. Es a partir de estos objetos en interacción con sus cuerpos cuando la protagonista comenta: “We have legs. Skinny and spotted with satin scars where scabs were

picked, but legs, all our own, good look at, and long” [Tenemos piernas. Flacas y con cicatrices brillosas donde nos arrancamos las costras, pero piernas, todas nuestras, agradables de ver y largas] (p. 40). Este apunte involucra una producción de sentido diferente en cuanto a la autopercepción corporal. Es decir, pareciera que para la protagonista el hecho de utilizar este calzado diera un sentido material a su cuerpo, como si cobrara una presencia a partir de ellos, una que la hace *sentirse* diferente.

A propósito de esta diferencia resulta conveniente pensar en lo propuesto por Meri Torras (2007) en relación con los significados que adquieren ciertas zonas del cuerpo dependiendo de si están inscritas en corporalidades leídas como masculinas o femeninas. Para el caso de las piernas consideramos que cobran una semántica significativa dentro de las corporalidades femeninas, por lo que el ejercicio semiótico de añadir un par de zapatos de tacón convierte este pasaje en una imagen que difícilmente pasaría desapercibida. Esto se advierte cuando se evidencia la reacción social hacia este gesto lúdico por parte de estas niñas-adolescentes: “Down to the corner where the men can’t take their eyes off us. We must be Christmas” [Vamos calle abajo hasta la esquina donde los hombres no nos despegan los ojos. Hemos de ser navidad] (p. 40). La viñeta donde está contenido este episodio da cuenta de cómo el acoso sexual se hace presente por parte de hombres mayores a estas niñas-adolescentes, e incluso es posible advertir cómo desde ese contexto patriarcal se siembran los sentidos o valores de la culpa y la vergüenza dentro de la subjetividad femenina a propósito de sus cuerpos:

Your mother know you got shoes like that? Who give you those?

Nobody.

Them are dangerous, he says. You girls too young to be wearing shoes like that. Take them shoes off before I call the cops, but we just run.

On the avenue a boy on a homemade bicycle calls out: Ladies, lead me to heaven.

But there is nobody around but us.

[¿Sabe su madre que ustedes tienen zapatos desos?, ¿quién les dio eso?

Nadie.

Train peligros, dice. Son muy chiquitas para trair zapatos desos. Quitenselos antes que yo llame a la polecía. Pero nosotras nomás corremos.

En la avenida, un muchacho en una bicicleta hecha en casa gropa: lindas damitas, llévenme al cielo.

Pero no hay nadie más que nosotras]. (p. 41)

A partir de estas palabras imperativas orientadas a sentir el advenimiento de un castigo por lo que pareciera un juego ingenuo entre las niñas-adolescentes podemos percibir matices simbólicos relevantes. Este mecanismo establece un diálogo con lo comentado en páginas previas sobre la protagonista de *Escenario de Guerra* (2000) a propósito de la internalización de códigos patriarcales que también se establecen desde figuras masculinas y adultas; lo cual produce nuevos sentidos a propósito de sus experiencias corporales. Sin embargo, a diferencia de la vergüenza que se produce en la protagonista de Jeftanovic, en el caso de Esperanza y sus amigas, estos códigos se enuncian con el objetivo de propiciar un proceso de autorregulación sobre sus cuerpos en términos de cuidar los sentidos que estos puedan producir en sus entornos.

Además, reconocemos dos intenciones en ese pasaje. La primera se refiere al interés por proteger y prevenir a las adolescentes de la violencia que pudieran recibir por parte de los varones. La segunda, es la amenaza punitiva que las sitúa como las responsables de trasgredir el orden social al punto de ser aprehendidas por la policía; de esto modo se señala a las adolescentes como responsables en el delito de provocar el acoso sexual callejero manifestado en el entorno por sujetos masculinos mayores. En ese sentido los significados sobre sus propios cuerpos son depositados a través de esta mirada masculina correspondientes a un sistema patriarcal en el que estas actividades, a pesar de ser realizadas en términos lúdicos por parte de ellas, son leídas como provocaciones a las que los varones deben responder con acciones violentas como castigo cultural. Esto es perfectamente lógico dentro de los sistemas que revictimizan a las mujeres que han experimentado violencia sexual machista como formas de castigo por trasgredir la norma (Segato, 2003), lo cual se advierte desde los cuestionamientos hacia las víctimas en una cultura patriarcal que insiste en responsabilizarlas de las mismas agresiones de las que son objeto (*e.g.* la forma en que se visten o los lugares que transitan).

Para continuar con el tema de las violencias que experimenta la protagonista, también queremos recuperar dos ejemplos importantes que dan cuenta del abuso sexual que recibe

por parte de personajes masculinos. Por ello resulta conveniente compartir la definición que María José Acuña (2014) propone sobre este acto en el que una persona menor de edad se ve implicada:

En actividades sexuales que no está en capacidad de comprender, para las cuales no tiene el desarrollo suficiente y que no está preparado para consentir. Se trata de una relación de abuso, es decir que existe un desequilibrio de poder; el agresor se encuentra en una posición superior de control sobre la víctima, lo que le brinda a esta última una condición desventajosa. (s.n)

Esto es algo que podemos advertir en el primer trabajo de Esperanza. La protagonista empieza a trabajar en una tienda donde conoce a un empleado de etnia asiática que se aprovecha de su vulnerabilidad para mantener un contacto sexual no consensuado. Esperanza ingresa de manera ilegal en el mundo laboral, ya que para ese momento ella aún no tiene la edad permitida para trabajar. En ese sentido podemos sugerir que el hecho de tener una experiencia de abuso por un hombre mayor, siendo ella una menor, vuelve más alarmante el siguiente pasaje:

He said it was his birthday and would I please give him a birthday kiss. I thought I would because he was so old and just as I was about to put my lips on his cheek, he grabs my face with both hands and kisses me hard on the mouth and doesn't let go. [Él me dijo que era su cumpleaños y que por favor le diera un beso de cumpleaños. Creí que sí porque él era tan viejo, y cuando iba a poner mis labios en su mejilla, él me agarra la cara con sus dos manos y me besa fuerte en la boca y no suelta]. (p. 55)

En este fragmento podemos advertir que el abuso sexual se comete debido a la situación desigual de las personas implicadas. Tal como menciona Acuña (2014) esta posición de dominación se sostiene principalmente en la diferencia de edad, de la cual el hombre adulto saca ventaja sobre la menor para efectuar su abuso a través de un gesto aparentemente inocuo que termina tergiversando al ejercer este sometimiento de Esperanza. En la narrativa de Cisneros, ni siquiera los varones cuando llegan a ser ancianos pierden su derecho a la crueldad sobre los seres femeninos. El consentimiento de la protagonista para darle un beso inocente en la mejilla, queda invalidado por el engaño y el evidente abuso al que es sometida

por un hombre mayor que no solo no siente compasión por una niña sino que precisamente la ataca por su condición vulnerable.

El segundo ejemplo se presenta en la viñeta titulada “*Red clowns*”, en la que la protagonista utiliza un lenguaje bastante figurativo y sugerente sobre un acontecimiento traumático sufrido una noche en la feria mientras esperaba a su amiga Sally. La narración de los hechos se compone por una reiteración compulsiva de ciertos elementos que crean una atmósfera de alteración emocional, la cual puede ser comprendida como consecuencia psicológica del abuso sexual experimentado. Una Esperanza evidentemente alterada afirma:

It was dark. I don't remember. I don't remember. Please don't make me tell it all. Why did you leave me all alone? I waited my whole life. You're a liar. They all lied. All the books and magazines, everything that told it wrong. Only his dirty fingernails against my skin, only his sour smell again. The moon that watched. The tilt-a-whirl. The red clowns laughing their thick-tongue laugh. Then the colors began to whirl. Sky tipped. Their high black gym shoes ran. Sally, you lied, you lied. He wouldn't let me go. He said I love you, I love you, Spanish girl. [Estaba oscuro. No recuerdo. No recuerdo. Por favor, no me hagas contarle todo. ¿Por qué me dejaste sola? Esperé toda la vida. Eres una mentirosa. Todos mintieron. Todos los libros y las revistas, todos lo dijeron chueco. Solo sus uñas contra mi piel, solo su olor agrio otra vez. La luna me miraba. La vuelta al mundo. Los payasos rojos riendo su risa de lengua gruesa. Entonces los colores comenzaron a girar. El horizonte se ladeó. Tennis negros huyeron. Sally, tú mentiste, tú mentiste. No me dejaba ir. Dijo te amo, te amo, chica hispana]. (p. 100)

Este pasaje contiene elementos relevantes acerca de los estragos psicológicos de su experiencia, de los cuales queremos destacar la ambigüedad con la que manifiesta no recordar lo ocurrido, pero inmediatamente suplica no querer contarle todo. Esta resistencia a narrar el evento puede estar vinculada con la disociación corporal que Enrique Echeburúa & Cristina Guerricaechevarría (2000) señalan como uno de “los mecanismos inapropiados de superación” (p. 67). Según los autores, son estrategias que se ponen en práctica debido a la dificultad o el desconocimiento que las sobrevivientes poseen para sobrellevar las consecuencias emocionales de lo ocurrido. Los elementos sensoriales que componen toda

esta escena impregnada de olores, colores, sonidos y sabores desagradables producen una sensación de rechazo por parte de la lectora o el lector. En especial, Esperanza, insiste en las mentiras de todo el mundo acerca de estas situaciones que podemos interpretar como propias del amor romántico transmitido en distintas producciones culturales. Evidentemente en este episodio inferimos algún tipo de abuso o incluso una violación que la protagonista no puede verbalizar por completo. Resulta evidente que el acceso a su cuerpo por parte del varón se ha efectuado sin su propio consentimiento.

Ambos ejemplos de los abusos sexuales sufridos por Esmeralda son compartidos con Tamara, ya que ambas inauguran su sexualidad a partir de experiencias traumáticas, de sometimiento en el que se ven vulneradas por sujetos masculinos. No obstante, ambas sobrellevan esas experiencias de formas distintas. En el caso de Tamara no se evidencian explícitamente las secuelas emocionales o psicológicas del abuso; y, con Esperanza, sí percibimos los estragos emocionales de la agresión, expresados principalmente en sufrimiento y confusión. Así es como reconocemos que, a pesar de las distancias entre los contextos socioculturales e históricos de ambas protagonistas, esta narrativa de formación femenina expone las violencias que las niñas y adolescentes comienzan a experimentar desde edades tempranas por parte de los varones.

2.- La configuración de la autonomía a través de la resistencia y la escritura

A lo largo de la obra podemos identificar momentos en los que se atisban ejemplos de cómo Esperanza va delineando su autonomía a través, por ejemplo, de lo que otras mujeres de su entorno le aconsejan sobre su futuro o desde un sentimiento de desidentificación con los modelos hegemónicos de lo que significa ser mujer. Ejemplo de esto último es el que pone en evidencia la resistencia de Esperanza por crecer y convertirse en lo que le auguran dentro de su destino como mujer. La adolescente desafiante afirma:

My mother says when I get older my dusty hair will settle and my blouse will learn to stay clean, but I have decided not to grow up tame like the others who lay their necks on the threshold waiting for the ball and chain. [Mi madre dice que cuando yo crezca mi pelo polvoriento se aplacará y mi blusa aprenderá a mantenerse limpia,

pero he decidido no crecer mansita como las otras, que ponen su cuello en la tabla de picar en espera de la cuchilla]. (p. 89)

La protagonista se posiciona de manera firme sobre la narrativa de sí misma que quiere construir, como una línea de fuga frente a las opciones que los mandatos patriarcales de feminidad le ofrecen encarnar. De ahí que resulte particularmente fuerte la plasticidad de la imagen rechazada: la de las mujeres que esperan pasivamente su decapitación, ya que desde este apunte podemos inferir que es el modelo más habitual que Esperanza reconoce en las mujeres de su contexto.

Para continuar con el análisis de esta obra, recuperaremos uno de los rasgos que Lagos considera propio de la novela de formación: el tema de la educación y la escritura creativa como espacios de resistencia y desarrollo. Esperanza vislumbra una futura emancipación si formaliza este interés en su educación superior. Estas actividades se ven alentadas por dos personas de su entorno: su mamá y su tía Lupe. En el caso de su madre, ella le dice imperativamente “Esperanza, you go to school. Study hard” [Ve a la escuela, Esperanza. Estudia macizo] (p. 91), como forma de tratar de subsanar su propia historia, ya que ella abandonó sus estudios por vergüenza de carecer de bienes materiales como ropa “bonita” para ir a clase. En el caso de su tía Lupe se nos presenta una figura femenina que alienta el desarrollo de la escritura creativa en Esperanza, ya que la joven solía compartirle sus poemas. En una de esas ocasiones la tía le comenta: “That's very good, she said in her tired voice. You just remember to keep writing, Esperanza. You must keep writing. It will keep you free, and I said yes, but at that time I didn't know what she meant” [Es muy bueno, dijo ella con su voz cansada. Acuérdate de seguir escribiendo, Esperanza. Debes continuar escribiendo. Te hará libre, y yo dije que sí, pero en ese momento no sabía lo que quería decirme] (p. 60-61). Esta advertencia cobra sentido en el futuro a manera de prolepsis, ya que es precisamente esta afición por la literatura la que Esperanza reconoce como una salida de su entorno.

De tal modo, esta aficción por parte de Esperanza hacia el desarrollo de su imaginación en el ámbito de la escritura creativa, termina por convertirse en una puerta que le ayuda a emanciparse de su entorno. Como afirma la protagonista al final de la novela:

One day I will pack my bags of books and paper. One day I will say goodbye to Mango. I am strong for her to keep me here forever. One day I will go away.

Friends and neighbors will say, What happened to that Esperanza? Where did she go with all those books and paper? Why did she march so far away?

They will not know I have gone away to *come back. For the ones I left behind. For the ones who cannot out.*

[Un día llenaré mis maletas de libros y papel. Algún día le diré adiós a Mango. Soy demasiado fuerte para que me retenga. Un día me iré.

Amigos y vecinos dirán, ¿qué le pasó a esa Esperanza?, ¿a dónde fue con todos esos libros y papel?, ¿por qué se marchó tan lejos?

No sabrán, por ahora, que me he ido para volver. Volver por los que se quedaron, por los que no pueden salir]. (p. 110)

Esperanza sostiene un vínculo fuerte dentro de su entorno y también un sentido de comunidad y solidaridad para con él, por ello en esas últimas líneas establece que su objetivo es volver precisamente por las personas, en especial por las mujeres, que no pueden salir de ese ambiente. Sin embargo Tamara en la novela de Jetanovic omite intereses de ese tipo ya que se concentra más en su individualidad.

3.- Conclusiones

Para este momento de cierre con el análisis de *The house on Mango Street* (1984) queremos recuperar los aspectos esenciales descritos a lo largo de estas páginas. En primer lugar, destacamos el apunte relacionado con la internalización subjetiva de los códigos patriarcales que posibilitan la autorregulación femenina de comportamientos por medio del disciplinamiento corporal. Además la lógica de este mecanismo patriarcal inaugura las autopercepciones vinculadas con sentimientos de culpa en las subjetividades femeninas en especial en lo que concierne a las posibles violencias que puedan sufrir en el espacio público. De tal modo se crea un ambiente que responsabiliza a las adolescentes incluso de los abusos que puedan recibir por parte de los varones desde el entendido de la supuesta provocación; portar zapatos de tacón es suficiente para que estas masculinidades se sientan con el derecho de acceder sexualmente a sus cuerpos.

En segundo lugar, puntualizamos la cuestión relacionada con la inauguración de la sexualidad a través de ejercicios de dominación y, por lo tanto, del abuso como experiencia

femenina de crecimiento. Hemos observado este rasgo en las dos novelas analizadas hasta este momento, por lo que podemos reconocer cómo estos hechos lastimosos cobran relevancia para la construcción de la sexualidad en edades tempranas. El consentimiento de las jóvenes no parece tener ni espacio ni lugar puesto que los varones ni lo respetan ni lo requieren; más bien se aprovechan de la inocencia y vulnerabilidad de las menores a las que ven como presas fáciles.

Por último, vemos cómo en esta obra también se presentan elementos característicos de los relatos de formación femenina, de los cuales destacamos la presencia y relevancia de la escritura creativa y la escolaridad como formas emancipatorias y de desarrollo social para la protagonista. Valoramos esta representación femenina como una que propone otras narrativas en tanto que busca formas alternativas a las que los mandatos hegemónicos de feminidad ofrecen dentro de su contexto que únicamente contemplan la posibilidad de ser esposa y madre. En otras palabras, Esperanza al desidentificarse con los modelos de mujer tradicional representa una fractura hacia su discurso y representación que cuestiona y subvierte las ofertas culturales de desarrollo prescritas para su condición de mujer.

4.2.3 Desestigmatización de prácticas sexuales y (contra) culturales en *Nadie alzaba la voz* (1994) de Paula Varsavsky

En esta ocasión asistimos a la narración de la historia de vida de Luz Goldman, a quien conocemos desde un presente narrativo impregnado por el luto del fallecimiento de su padre. Este suceso detona reflexiones acerca de las experiencias significativas vividas desde su infancia hasta el paso por una adolescencia marcada por la soledad, el consumo de drogas y la sexualidad en un contexto bonaerense-neoyorkino de las décadas de 1970-1980. La narrativa de esta protagonista nos permite asomarnos hacia la experiencia de un crecimiento privilegiado económicamente en un contexto de agitación política en Argentina.

Las referencias recurrentes hacia ciertos episodios de relevancia histórica, social y política también nos hacen comprender el paso del tiempo en la configuración de Luz, como nos demuestra el análisis realizado por Karina Vázquez (2006). Vázquez revisa el tejido entre los acontecimientos históricos que se presentan en la novela y su relación con la protagonista. Si

bien este es un aspecto esencial dentro de esta obra –la cual, cabe mencionar, ha sido poco explorada por la crítica–, en esta ocasión continuaremos con la perspectiva aplicada en las obras revisadas hasta este momento. Por ello, para el análisis de esta novela exploraremos ciertos aspectos de la corporalidad que se convierten en signos de crecimiento, pero pondremos particular atención en las prácticas que desestigmatizan la sexualidad femenina según los marcos tradicionales-patriarcales y también la (contra) cultura que se presenta a través del consumo de drogas por parte de Luz y sus pares.

1.- Marcas de crecimiento: La menstruación y los estándares de belleza hegemónicos.

La novela comienza con las ansias de la joven por reencontrarse con su padre en Argentina, ya que éste radica en Nueva York desde su divorcio con la madre de la protagonista. Sin embargo, este episodio tan anhelado por Luz se ensombrece al ser notificada de su muerte durante el viaje. A partir de ese momento conocemos el duelo de la protagonista y sus posteriores rituales fúnebres que implican un viaje hacia Nueva York para despedir el cuerpo de su padre. Este acontecimiento, a su vez, prepara el campo subjetivo sensible desde el cual la joven nos narra linealmente la recreación de su memoria de crecimiento acompañada de momentos importantes en su experiencia de vida.

En primer lugar, queremos destacar los pasajes en los que se presentan las marcas corporales de crecimiento y su percepción sobre ellas. Esto se atisba desde los primeros capítulos de la novela en la que la protagonista nos comparte lo siguiente:

A los diez años empecé a tener tetas. Me angustié muchísimo. No quería ser grande, por nada del mundo. Quería dejar de crecer. Me horrorizaba. Me probaba ropa hasta encontrarla que me ocultara más las tetas o me las aplastaba con el corpiño de la bikini. [...] Yo no quería ser mujer. Que las mujeres fueran otras. (s.n.)⁵⁷

En este pasaje podemos reconocer su resistencia clara hacia el acto natural de crecer, pero de forma más llamativa por su explicitud, es interesante su rechazo manifiesto hacia convertirse en mujer. Sin embargo, este apunte enmarcado en esta serie de ideas parece orientarse más a la dimensión corporal. Esto es particularmente significativo si pensamos en

⁵⁷ La versión revisada para este trabajo fue e-book de Kindle, la cual omite la numeración de páginas.

el aporte de Torras (2007) a propósito de cómo algunas zonas de los cuerpos dotan a las corporalidades de significaciones más generizadas, en el caso de los senos sería una acentuación de lo femenino. Por ello que la referencia hacia esta zona en específico sugiere una resistencia hacia encarnar una corporalidad femenina, ya que no señala, por ejemplo, algún otro elemento que dé cuenta de un rechazo del ser mujer en otros contextos, como los que sugieren los estereotipos tradicionales. Asimismo, en otros momentos de la obra reconocemos que esta resistencia se instala desde autopercepciones que indican una baja autoestima relacionada con su aspecto físico fundamentada en la atracción nula que provoca en los varones. La joven afirma:

A mí ni me miraban. Yo era un varón más. De nosotros seis, la única mujer era Inés. No había lugar para ninguna otra. Ella era flaca y linda. En cambio yo era fea. Ningún varón se fijaría en mí.

En este momento se implica una cuestión interesante de la valoración propia subordinada a la mirada masculina sobre su aspecto corporal.

Cabe decir que para conocer mejor los criterios físicos que hacen a la protagonista sentirse de esta manera, agregamos el elemento del tono de piel como una marca que la distancia de lo que, al parecer, habita en su subjetividad como hegemonía de belleza. La joven se siente inferior debido a que su aspecto no encaja con el modelo de la madre: “Yo era la fea de la familia. La negra de la familia. Me preguntaban por qué yo no era rubia, o no tenía ojos verdes como los de mamá”. El simple hecho de no ser rubia, tener ojos de color claro o tener una tonalidad de piel más oscura se convierte en sinónimo de fealdad. Este apunte es significativo porque nos da cuenta de la internalización de ciertos códigos culturales que implican una concepción de la belleza más orientada hacia una corporalidad que manifiesta rasgos étnicos caucásicos, e incluso arios, como referente hegemónico de la encarnación de este concepto. Por ello, consideramos que el tema de la pigmentocracia como elemento constitutivo de un ideal de belleza da cuenta de la vigencia de ideas colonialistas de raíces profundas en las que los tonos de piel más claros se asocian con la encarnación de privilegios étnicos.

Además, el mecanismo del rechazo hacia crecer y convertirse en una mujer es un rasgo indicado por Lagos también a propósito de este género narrativo. Sin embargo, nos parece

importante profundizar en esta cuestión, sobre todo al reconocer que es un elemento compartido entre las figuras protagónicas de Jeftanovic y Varsavsky. En el caso de Tamara esta resistencia funciona con el anhelo de sostener una cercanía con el padre, manifestada en su deseo por mantenerse en los nueve años, edad que tenía su padre cuando comenzó la guerra; y porque, como señalamos anteriormente, su menstruación suscitaba la distancia afectiva de su padre hacia ella. Para el caso de Luz, el deseo de frenar el crecimiento se suscita más por una sensación de inferioridad ante los modelos hegemónicos de belleza; aunque es importante señalar que esta internalización de habitar los márgenes se presenta de diversas formas a lo largo de la novela.

Otra similitud que se presenta entre Tamara y Luz es la adscripción a la narrativa insufrible de la menstruación. Sin embargo, en el caso de Luz los motivos quedan relegados a una sensación de vergüenza y miedo: “sufría como loca por la amenaza de la menstruación. Rogaba a Dios que no me viniera. Estaba asustadísima”. En la narración de estos pasajes no se advierte la presencia explícita encarnada en algún agente autoritario y patriarcal que imponga una internalización de códigos como en el caso de Tamara, sin embargo, es evidente la desazón que le causa la llegada de una experiencia que debería tomarse como algo natural, propio de un cuerpo sano. Sin embargo, como podemos observar en estos textos, la menstruación posee una serie de cargas culturales que hacen sufrir a las jóvenes. Además, es relevante reconocer que el vínculo de Luz con su padre es de mayor apego y anhelo que el que tiene con su madre, a quien desacredita constantemente a lo largo de la novela. Así, vemos en funcionamiento otro de los rasgos apuntados por Lagos sobre estos relatos en los que prima una relación problemática con la figura materna, quien ni siquiera alcanza un rasgo nominal en la obra (aunque esto es un gesto premeditado ya que la protagonista indica que al resto de la familia llama por su nombre a excepción de su madre). Incluso antepone su preferencia por la nana Ester sobre su propia progenitora, un aspecto que nos sugiere un vínculo de violencia entre la hija y la madre.

2.- Sexualidad: autonomía y placer.

Hasta este momento hemos ofrecido la descripción general del entorno familiar de Luz, marcado principalmente por las distancias, itinerancias y desapegos que sostiene durante su

desarrollo. Estas vivencias son las que también detonan que la protagonista busque experimentar cercanías con otras personas, manifestadas en su interés por relacionarse con varones de manera sexo-afectiva. En añadidura, es sobresaliente reconocer que en esta representación femenina se hace explícito el conocimiento que la adolescente tiene sobre los métodos anticonceptivos, lo cual la enmarca como una figura que asume una responsabilidad dentro de su cuidado sexual. Esto queda claro en el siguiente pasaje:

Mientras charlaba con Mara me puse el diafragma. Le dije que no sabía si cogeríamos, pero, por las dudas, lo llevaría puesto. Tener relaciones sexuales con Raúl no me producía ningún placer. Es más, sufría bastante. Ni Raúl ni yo entendíamos qué nos pasaba y menos aún lo que le pasaba al otro. Yo ni siquiera había tenido un orgasmo. Me preguntaba por qué los demás verían a eso de hacer el amor como algo tan fantástico. Raúl tampoco entendía nada. Para él, coger era lo mismo que masturbarse.

Asimismo, en esta breve descripción de su actividad sexual con su pareja (in)estable dentro de la novela reconocemos la inconformidad y el deseo frustrado del placer sexual por parte de la protagonista. Este pasaje es un ejemplo de una experiencia alienante equiparable con la masturbación —entendiendo esta como un acto individual de auto generación de placer—, en la que es claro un desinterés por comprender y procurar placer en la pareja. Es sugerente, por lo tanto, que este acto sea realizado porque, como también indica Luz, se percibe entre su generación como algo fantástico que, sin embargo, ella no alcanza a experimentar de manera encarnada.

No obstante, la relación sexo-afectiva que Luz sostiene con Raúl está repleta de contradicciones emocionales que aluden a una dependencia emocional expresada en violencias por ambas partes a lo largo de la novela. Esto es bastante claro cuando la protagonista nos comparte lo siguiente:

Nunca había cogido con otro chico y hacerlo me intrigaba, pero no concebía el hecho de estar de novia con nadie que no fuese Raúl. Me parecía que coger debía de ser algo diferente a lo que hacíamos Raúl y yo. Me daba bronca que Raúl no se interesara por lo que yo sentía. Me tocaba lo indispensable para que él pudiera acabar. Yo no veía el momento de que él acabara porque no sentía ningún placer. También me daba bronca que sintiera tanto asco por mí cuando yo estaba menstruando. Y como además

le daba asco la crema del diafragma, cambié de método anticonceptivo: pasé a tomar pastillas, aunque sabía que no eran lo mejor.

En este fragmento también se hacen evidentes otras subordinaciones que Luz implementa en su cuerpo en aras de priorizar la comodidad de su pareja (el cual se siente apenado por comprar condones), como el cambio de anticonceptivos a pesar de ser consciente de ser menos benéficos para ella. De tal forma que reconocemos en esta protagonista la manifestación de una dependencia que le produce múltiples daños emocionales. Lo importante es el placer del varón, que evidentemente no piensa en el disfrute de ella cuando tienen relaciones. Además, es la joven quien tiene que encargarse de las medidas anticonceptivas, mientras que él se desentiende por completo, como si no tuviera ninguna responsabilidad. Sin embargo, esta relación dista de ser maniquea, ya que la protagonista también expresa ideas profundamente patriarcales en las que demanda del varón ciertos comportamientos. Un ejemplo bastante claro es el siguiente: “Le decía que era un puto de mierda. Se lo refregaba en la cara. Lo hacía sentir mal. Lo hacía sentirse basura. Lo perseguía con que no era nada hombre”, pasaje a través del cual se manifiesta la violencia psicológica que Luz ejerce sobre su pareja.

Además, es importante señalar que la adolescente sostiene relaciones sexuales con otros varones a lo largo de la novela, lo cual podría sugerir una figura más liberada en términos de la moralidad sexual depositada en los cuerpos femeninos en una sociedad patriarcal. Sin embargo, el tema del placer sexual está presente por su ausencia en todas las relaciones casuales que tiene con los hombres, y solo lo obtiene cuando conoce al que será su pareja al final de la novela, Juan. En ese sentido se abre otra posibilidad de lectura en la que se reincide en esta narrativa de la sexualidad femenina solo disfrutable cuando hay un vínculo amoroso de por medio y más saludable en términos emocionales, ya que Juan es algunos años mayor que ella y demuestra otra clase de involucramiento y cuidado de los afectos de Luz.

Otro tema esencial vinculado con la sexualidad es el del embarazo y la decisión de la adolescente para interrumpirlo. Reconocemos esta decisión como un elemento fundamental porque, en primer lugar, supone una subversión al mandato de maternidad patriarcal y, en segundo, porque da cuenta de una figura femenina capaz de ejercer la autonomía sobre su cuerpo. No obstante, también es importante señalar que la práctica del aborto ocurre en

circunstancias en las que el privilegio de clase se vuelve determinante; es decir, en un entorno médico seguro realizado por un ginecólogo y con todo el apoyo de su madre. Va resultando evidente que las mujeres ricas siempre han podido abortar.

Aunque la joven considera lógica la interrupción del embarazo a los dieciséis años, debido a su corta edad e inmadurez, sí existen sentimientos de confusión y zozobra por una decisión que cree le va a traer consecuencias negativas a medio o largo plazo. Por lo tanto, a pesar de esta aparente autonomía la joven sigue atravesada por la mirada patriarcal cuando nos comunica:

No supe qué sentía. Estaba confundida. No me imaginaba con un hijo. Todo me parecía un juego. En ese momento no tuve dudas de que iba a abortar y no me hice demasiado problema. Opté por verlo como un trámite.

Ya que debía abortar, me parecía que estaba en la mejor edad. Era obvio que a los dieciséis años no iba a tener un hijo. En cambio, me imaginaba que abortar siendo más grande debía de ser terriblemente triste. Uno debía de sentirse un asesino. Sin embargo, más de una vez conté los meses que hubieran faltado hasta que, supuestamente, naciera mi hijo. En esos momentos, no quería que Raúl fuese el padre. Presentía que, si abortaba, me arrepentiría muchísimo y que me iba a quedar solterona. Un día, después de coger con Raúl, le dije que me daba pena abortar, que no quería hacerlo.

Conforme avanza el hilo de ideas, vemos su proceso de asimilación que va desde la resistencia, la negación al percibirlo como un juego, e incluso para afirmarse en su decisión sitúa su intención como un “trámite”. Es interesante que recurra a esta metáfora que sugiere una subjetivación descorporizada a pesar de que el evento ocurre de manera encarnada, de tal manera que podemos reconocer la distancia que la protagonista quiere crear tanto de manera emocional como corporal con la experiencia. Además, en las líneas subsecuentes vemos los matices de su perspectiva atravesada por una moralidad contradictoria acerca del aborto, ya que, si bien a su edad es perfectamente justificable por su circunstancia, no pareciera serlo de esta manera si fuera más grande, factor que pasaría a convertirse en un asesinato, según sus palabras. Por lo tanto, vemos en práctica una visión de mundo desde una moral repleta de altibajos y contradicciones que no son exclusivas de esta situación, ya que

en otros momentos de la novela la protagonista justifica su toma de decisiones desde una superioridad instalada en valores dicotómicos como lo bueno –ella– y lo malo –los demás.

3.- La (contra) cultura como espacio de distensión y socialización

A propósito de estos temas de valoración de los actos del mundo, también es destacable que en esta configuración de un personaje femenino se presente el consumo de drogas. Esta narrativa bien podría figurar como un elemento de la contracultura, entendiendo esta como la define Félix Rodríguez (2002): “La contracultura tiene por signo definitorio operar a espaldas de la cultura oficial fuera de sus canales comerciales, esto es en el subsuelo, lo que explica el calificativo *underground* (subterráneo), como también se la conoce” (p. 30). La relación de Luz con las drogas se percibe en algunos momentos como un consumo adictivo con altibajos pero que, al llegar a una maduración emocional provocada por un entorno más estable, este consumo también va disminuyendo. Este aspecto es destacable debido a que el consumo de drogas está presente en sus ambientes de pares e implica la principal actividad recreativa que en realidad linda con el ocio: “Nos la pasábamos fumando marihuana. A veces, también tomábamos cocaína. Yo no había probado ninguna otra droga. Ellos sí, ellos se habían inyectado de todo”.

A diferencia de las protagonistas de Cisneros y Jeftanovic, Luz prescinde de espacios recreativos para su expresión, por lo que no es precisamente una adepta a la escritura de manera enfatizada como Tamara y Esmeralda. Solo en un momento de la narración, en el que experimenta un desborde emocional, recurre a este acto para depurarse emocionalmente. La protagonista confiesa:

La noche anterior a la llegada de Hebe me encerré en mi cuarto para escribir. Escribí sin parar todo lo que sentía: que odiaba a mis padres, a Hebe, al analista de familia que había hecho mal en decirme que podía caer en las drogas. No debía haberme dicho esas cosas: seguro que serían así. Cuando llegamos a Nueva York, en 1977, Hebe nos prohibió fumar marihuana. Fue lo primero que hice. Quería desaparecer del mundo.

Por lo tanto, en este pasaje vemos cómo la escritura funciona como un ejercicio de expresión ante la saturación emocional que Luz experimenta en ese momento, es decir, quizás más en sentidos terapéuticos que de interés creativo como en el caso de las otras dos

protagonistas referidas. En ese sentido, la joven revela que su único espacio recreativo es el que comparte consumiendo sustancias diversas con sus pares sin conflicto ético o moral alguno. Sin embargo, para su contexto sociocultural, el consumo de drogas se percibe como estigmatizado, por lo que las autoridades paternas la castigan al enterarse de esta práctica.

4.- Conclusiones

A lo largo de estas páginas centradas en el análisis de Luz Goldman hemos ofrecido la manera en que esta novela da cuenta de los elementos que se implican en el desarrollo de una adolescente cuya identidad compromete temas de la corporalidad, el género y la representación disruptiva de un ser femenino que fractura en ciertos momentos la estructura patriarcal. En esta protagonista vemos cómo se encarnan ficcionalmente las contradicciones adolescentes sobre la toma de decisiones relevantes para el futuro, el desarrollo de la autonomía corporal y la relación que va tejiendo con su propia corporalidad y en interacción con los demás.

Por lo tanto, esta narrativa propuesta por Varsavsky da cuenta de un devenir mujer a través de una subjetividad que va configurándose por medio de un diálogo entre lo corporal, lo racional y lo emocional que la lleva a vivir experiencias insufribles o placenteras hasta desembocar en la propia configuración de sus deseos y satisfacciones. De estas vivencias destacamos el ejercicio de la sexualidad femenina más despojada de una moralidad patriarcal para embarcarse en el viaje del autoconocimiento procurando también un autocuidado a través de la información que tiene a su alcance al utilizar métodos anticonceptivos e interrumpir su embarazo por razones personales.

Asimismo, también es relevante la franqueza con la que se representa el consumo de sustancias ilícitas que propician la desestigmatización debido a la mesura que la protagonista desarrolla conforme va creciendo. De tal modo que propicia otro imaginario acerca del consumo de drogas que no se orienta hacia polarizaciones morales de lo benévolo y lo dañino, como el caso de la popular novela estadounidense *Go ask Alice* (1971), sino que permite ver los matices de esta relación. No obstante, también las páginas finales de la novela nos permiten reconocer un cambio significativo en la protagonista, principalmente una seguridad en sí misma al encontrar también otros sentidos en la existencia que durante su paso por la

adolescencia no parecía tener. Es decir, encuentra en Juan un espacio simbólico en el que comparte intereses de manera particular, como la situación política del país y sus ánimos por continuar sus estudios superiores. En ese sentido, consideramos que Luz Goldman representa una figura que problematiza, en cierta medida, las narrativas tradicionales del ser femenino reflejada, principalmente, en la autonomía sobre su propia vida a partir de experiencias dolorosas, gratificantes y entrañables.

4.2.4 Conclusiones generales

En los análisis desarrollados sobre tres obras cuyas protagonistas femeninas se encuentran en procesos de formación, o en lo que hemos optado por referir como el *devenir mujer*, reconocimos algunos mecanismos que nos permiten apreciar un panorama general de las implicaciones de este proceso de crecimiento. Estos puentes construidos entre las novelas dan cuenta también de un contexto de producción en el que se gestaron las obras; además es importante señalar que las tres poseen tintes de datos autobiográficos de las autoras.

Los diálogos literarios a los que nos referimos se enfocan en la presencia recurrente de los rasgos descritos por Lagos como propios de la novela de formación. A pesar de que estos se proponen desde el análisis de obras que datan de 1920-1940, podemos ver cómo algunos se presentan en las obras revisadas superando así los obstáculos del tiempo histórico y el espacio geográfico; aunque también, cabe decir, se presentan algunas variaciones de estos elementos.

De todas las características referidas a lo largo de estos análisis, acentuamos el de la autocensura, presente en todas las novelas, aunque con distinto énfasis en cada una. Este elemento es también señalado por la teoría de género acerca de las resistencias hacia este devenir mujer, como menciona Halberstam (1998), para las niñas y adolescentes implica aprender los confines marcados por la sociedad debido a la construcción sociocultural de su género. Tales límites se refieren, en la mayoría de las ocasiones, a una sumisión frente al mundo y la obediencia a los mandatos de la feminidad que se esperan de ellas acorde con los intereses heteronormativos de la sociedad patriarcal.

No obstante, también es relevante que el interés por su propia educación figure como una vía emancipatoria o de hallazgo de sentido sobre el futuro, lo cual contribuye con la

configuración de su autonomía. Reconocemos la trascendencia que cobran las actividades recreativas, principalmente, la lectura y la escritura, que si bien en ciertos momentos funcionan como espacios de refugio emocional, logran construir un sentido de vida al grado de ser la vía emancipatoria para su desarrollo profesional. Tamara y Esperanza experimentan esa situación de manera similar, pero en el caso de Luz la continuación con sus estudios universitarios responde a la búsqueda de sentido, ya que ella está situada en una clase económica privilegiada financiada por su padre.

En cuanto a los aspectos que comprometen la dimensión corporal destacamos la presencia de la menstruación y la relación que las protagonistas construyen con ella. Esta se padece por parte de Tamara y Luz —ya que Esperanza excluye el tema—, quienes expresan sentimientos de asco, miedo y vergüenza hacia un proceso que, en sentidos biológicos, tiene por objeto ser un indicador de salud. Sin embargo, en ambas adolescentes se da continuidad a la narrativa de lo abyecto sobre el propio cuerpo, lo cual reproduce los imaginarios de insatisfacción y rechazo de habitar la corporalidad femenina.

Otro elemento relevante es el de la sexualidad despojada de elementos morales que tradicionalmente se han depositado en los cuerpos de las mujeres; según el imaginario conservador, por ejemplo, esta solo puede ser ejercida por las mujeres si hay un vínculo amoroso de por medio. Sobre este tema Tamara y Luz son las que subvierten esta narrativa del ser femenino al mostrarse más autónomas sobre la propia conducción de sus experiencias sexuales; sin embargo, el tema del placer sexual brilla más por su ausencia que por su presencia. En el caso de Tamara no se hace alusión al placer a diferencia de Luz, quien termina consiguiendo experiencias placenteras cuando logra tener un vínculo afectivo más estable y saludable en términos emocionales.

Un suceso más que se presenta en las tres obras es el de la iniciación de la sexualidad a través del abuso sexual. En el caso de Tamara ocurre con un hombre mayor y la descripción del suceso dista tanto de adjetivos placenteros como desagradables, además no se presenta como referencia futura en ninguna ocasión más; sin embargo, sería interesante un análisis atento de las consecuencias traumáticas que esto pudo tener, aunque sean más disimuladas. En el caso de Esperanza también se presenta una experiencia narrada con un estilo cargado de figuraciones y elementos semióticos potentes que la sitúan como sobreviviente de una

violencia sexual a cargo de un varón. Por último, Luz, si bien se implica en estas relaciones con consentimiento, la mayoría de sus experiencias sexuales dan cuenta de una ausencia de placer que se acompaña de un egoísmo sexual masculino al grado de suponer un acto alienante e individualizante, dejándola fuera en un acto compartido.

También es importante recuperar la denuncia que sostenemos acerca de la internalización de los códigos patriarcales que se imponen por agentes autoritarios masculinos (en los ejemplos expuestos en este análisis). Este mecanismo configura la subjetividad femenina que prepara el terreno para alojar sentimientos de culpabilidad suscitados por las violencias que los varones cometen sobre sus cuerpos. La absorción de las lógicas de subordinación desde edades tempranas tiene sus consecuencias como hemos demostrado a través de los análisis. En el caso de Tamara esto se presenta al sentir el rechazo de su padre por menstruar, internalizando así los sentimientos de culpa, vergüenza y la impertinencia de su propia corporalidad a la cual trata de disciplinar para recuperar el afecto de su progenitor. En el caso de Esperanza, dentro del episodio dedicado a los zapatos de tacón, las niñas-adolescentes interactúan con estos objetos desconociendo que lo que para ellas era una actividad lúdica, para el entorno masculino es una provocación que detona una serie de manifestaciones de acoso callejero. Es decir, la normativa social que prescribe los significados se encarna al ser emitida por estos personajes masculinos que les indican cuáles son sus lugares y cuáles son las lecturas que se hacen sobre sus cuerpos.

Por último, reconocemos que en este análisis se propuso dar un panorama a partir de temas centrales que contribuyan a dibujar cómo la literatura funciona como una tecnología de género (Lauretis, 1989), en el sentido de que es capaz de representar hasta cierto punto las relaciones entre los géneros y, en ese sentido, también es capaz de perpetuar narrativas o subvertirlas. Por lo cual las propuestas de estas tres autoras abren la posibilidad de pensar en otros devenires identitarios en los que la marca de ser mujer pueda merecer horizontes de realización más libertarios.

Conclusiones

La esperanza no existe a costa de la lucha, sino que anima la lucha; gracias a la esperanza percibimos que tiene un sentido de ilustrar las cosas, y trabajarlas. La esperanza no solo, o no siempre, mira hacia el futuro, sino que también nos remolca cuando el terreno es difícil, cuando nos cuesta más avanzar por el camino que seguimos. La esperanza nos respalda cuando tenemos que esforzarnos por que algo sea posible. Vivir una vida feminista (2018), Sara Ahmed.

Durante este recorrido nos hemos esforzado por dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas desde la introducción de este documento. Este ejercicio indagatorio nos llevó hacia un viaje epistemológico que permitió la comprensión y análisis de la información recabada de la interacción con las subjetividades de adolescentes. Por lo tanto, comenzaremos dando respuesta a las dos preguntas de investigación que detonaron este trabajo, las cuales, a su vez, comprometen también a los objetivos que se establecieron al inicio.

La primera de ellas se orientó a conocer cuáles son los estereotipos de género que poseen las y los adolescentes estudiantes de bachillerato. De acuerdo con este trabajo podemos señalar que tanto en la institución pública como la privada se advirtió que el espejismo de la igualdad fue un elemento que sobrevivió a la brecha de clase entre ambas poblaciones. Esto significa que hay una idea generalizada pero bastante somera que anula las diferencias que aún persisten en la actualidad por motivos de género. Como he mencionado en otros momentos de esta investigación, los riesgos de asumir un estado de igualdad obstaculizan la percepción política de la importancia que tienen las demandas, violencias y movilizaciones que se siguen generando a propósito de esta desigualdad de género.

Sin embargo, también hubo aspectos diferenciados entre las poblaciones que analizamos desde la mirada interseccional, ya que el tema de la clase económica es elemental para proponer una lectura del origen de estas diferencias. En ese sentido, en la población de la

IDEMS privada se percibió una familiaridad más profunda con los temas, lo cual se manifestó también en una apertura y un interés, sobre todo de las mujeres. A través del diagnóstico se reconoció su conocimiento conceptual acerca de cuestiones relacionadas con la igualdad y/o la equidad, además de una simpatización general al respecto. Durante el desarrollo del proyecto también identificamos aportaciones interesantes que dan cuenta de una reflexión y acceso a la información que demuestra el pensamiento crítico desarrollado por parte de la población, para formular sus apreciaciones a partir del conocimiento empírico y, por lo tanto, bastante vinculado con el entorno. Como consecuencia, los efectos del taller pudieron apreciarse también de manera progresiva (inconscientes) pero se priorizaron los que se recuperaron al término con las herramientas de evaluación (conscientes).

La segunda pregunta de investigación acerca de si un programa de literatura con enfoque de género puede ser capaz de revertir, en alguna medida, los constructos o estereotipos de género que contravienen la igualdad y la diversidad, puede responderse de modo afirmativo. A través del análisis de resultados de la evaluación reconocimos el vínculo generado por medio de las aproximaciones a las obras, que incluían la contextualización de las escritoras, y los entornos de las y los estudiantes. El efecto logrado fue la sensibilización histórica y cultural posibilitada por los textos literarios y reforzada por los videos que ayudaron a exponer los temas de forma ilustrativa. Sin embargo, queremos insistir en que la creatividad en cuanto a las estrategias didácticas permanece como un aspecto fundamental para trabajar estos temas, independientemente de su modalidad. Para esta aplicación, el formato virtual fue imperativo debido a la contingencia sanitaria la cual obligó la readaptación del proyecto, así como enfrentarnos a retos que imaginamos presentes en los espacios respectivos de las y los estudiantes. No obstante, creemos que incluso con los obstáculos que esto pudo suponer en un principio, se lograron alcanzar efectos provechosos para las y los participantes.

Este proyecto también fue capaz de recuperar y exponer las demandas y necesidades que la población mexicana de adolescentes del nivel de bachillerato exige a las instituciones sociales. Su actitud y agudeza crítica supone un gesto de resistencia potente para generar transformaciones sociales en los contextos cada vez más afectados por la violencia de género en este país. Esta población fue capaz de identificar actos que contravienen las aspiraciones de sociedades más inclusivas e igualitarias en términos de derechos y oportunidades.

A pesar de que desde la imperante mirada adultocéntrica se asuma compulsivamente que las y los adolescentes carecen de intereses por el entorno, a través de esta investigación fue posible reconocer que la carencia real se encuentra en la falta de espacios en los que sus voces sean escuchadas. Es evidente que sus ideas cuestionan la herencia cultural que se les quiere imponer a través de las instituciones y que su intención es resistirse a compartir ideas que perpetúen la tradición heteronormativa patriarcal. No obstante, en las subjetividades de las y los adolescentes, aún están presentes las estructuras patriarcales expresadas en un machismo adaptado a este momento histórico. En el caso de los varones podemos identificar que la problemática que obstaculiza su empatía es que sostienen las gafas del privilegio inconscientemente. Por lo tanto, no son capaces de reconocer sus prácticas machistas. Las mujeres, por su parte, son conscientes y expresan sus inconformidades por la desventaja y la limitación que les supone serlo en esta sociedad al sentirse condicionadas todo el tiempo, ya sea en el ámbito privado de sus hogares o en el público.

Por ello consideramos que si bien esto es un trabajo que compete a la sociedad en todos sus niveles, la institución escolar tiene una gran responsabilidad debido a su posición de entidad transmisora de conocimiento y de valores. Además, como se indicó en el Capítulo 1, la modificación realizada al artículo 3ro de la Constitución Mexicana, vuelve imperativa la presencia de la educación con perspectiva de género, por lo que proyectos de este tipo coinciden con este interés. Sin embargo, también debe tomarse en cuenta que para estas implementaciones lo ideal sería continuar con la capacitación docente sobre estos temas para que su abordaje sea comprendido en función de valores que contrarresten la práctica machista en México o en cualquier país donde sea pertinente retomar esta propuesta.

Incluso consideramos que las etapas de este proyecto pueden contribuir en la elaboración de una política pública orientada a incorporar la perspectiva de género en la institución educativa. En este documento hicimos el ejercicio de reconocer las problemáticas de la población de adolescentes a través de su estudio por medio del diagnóstico, continuamos con la elaboración de una propuesta de intervención y ofrecemos los resultados para evaluar su impacto social. Todos estos momentos coinciden con etapas fundamentales para proponer una política pública que, esperamos, pueda ser replicada con el interés de mitigar estas problemáticas sociales con las y los adolescentes.

Consideramos fundamental continuar con implementaciones de proyectos y estrategias educativas que propicien el pensamiento crítico y la sensibilidad que den cuenta también de las necesidades que existen en una población cuya presencia en las investigaciones sobre educación y perspectiva de género es menor en comparación con otros niveles educativos. Estamos convencidas de que trabajar con adolescentes a través de producciones artísticas y/o culturales es una intervención necesaria capaz de generar buenas dosis de empatía para lograr sociedades más justas e incluyentes.

También consideramos que los temas vinculados con el género han cobrado una presencia indiscutible en la actualidad, por lo cual se han generado más espacios para conversar sobre ellos para toda la sociedad, así como distintos contenidos con el objetivo de facilitar la introducción o comprensión sobre estos temas. Por ello, este momento sería oportuno para potenciar la gestación y difusión de estos espacios que propicien ejercicios de análisis y crítica orientados a la formación, sensibilidad o práctica artística; por ejemplo, a través de clubes de literatura o de cine.

Es necesario detenernos a reflexionar sobre las acciones que pueden realizarse para contrarrestar la perpetuación de la cultura machista en la actualidad ya que, si bien hay logros alcanzados en materia de derechos y que son de una relevancia indiscutible, muchas veces figuran en los imaginarios como una amenaza o un consuelo cuando los actos violentos han sido consumados. Por ello, reiteramos que también atender a la línea de los impactos culturales es valiosa para replantearnos las relaciones que se dan entre los géneros y otras intersecciones que configuran las personas en lo cotidiano. Es decir, necesitamos seguir ampliando los horizontes de los imaginarios socioculturales en función de la equidad de género atendiendo a un contexto globalizado y, por lo tanto, diverso en muchas de las expresiones identitarias actuales.

Por ello insistimos en la relevancia de descentralizar en la actualidad el modelo androcéntrico que aún impera en ciertos discursos disciplinarios. En ese sentido el análisis literario también es capaz de denunciarlo y es perfectamente asequible si se integran producciones literarias que posibiliten detonar estas alertas en las y los lectores. Por ello, ofrecimos el Capítulo 4 en torno al análisis literario, ya que a través de esta revisión de protagonistas femeninas en formación fue posible identificar que algunas de las

problemáticas de estos personajes ficticiales son todavía compartidas con las adolescentes que participaron en los talleres; como la autocensura traducida en el disciplinamiento de sus cuerpos, y la internalización de los códigos patriarcales para autorregularse.

Por último, reconocemos los beneficios que se derivarían de la posibilidad de reinventarnos a través de nuestros cuestionamientos. Desaprender y aprender con personas que faciliten y acompañen desde anhelos similares nos permite pensar que caminar en colectividad hacia las utopías es seguir creando sendas que nos ayuden a crear narrativas plurales que permitan la construcción de vidas más habitables.

Referencias

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. España: Edicions Bellaterra.
- Amigot, P. (2011). Incierta feminidad, incierta masculinidad. La configuración social de las identidades de género. *Clínica y Análisis Grupal*, 1 (2), 175-192. Disponible en: [https://www.academia.edu/30400158/Incierta Feminidad Incierta Masculinidad La Configuraci%C3%B3n Social de Las Identidades de G%C3%A9nero](https://www.academia.edu/30400158/Incierta_Feminidad_Incierta_Masculinidad_La_Configuraci%C3%B3n_Social_de_Las_Identidades_de_G%C3%A9nero)
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Araya, S. (2004, Julio-Diciembre). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2). Disponible en: 10.15517/aie.v4i2.9088.
- Augé, M. (2000). *Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Añaños, F. (2001, Junio). ¿Desigualdades sociales en la escuela?: mito o realidad. *Revista GénEros*, (24), 29-35. Disponible en: <http://bvirtual.ucol.mx/textoscompletos.php?categoria=1&id=3511>
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Ed. Alianza.
- Braidotti, R. (2005). *Hacia una teoría materialista del devenir*. Ed. Akal, Madrid-España.
- Bravo-Andrade, H., Ruvalcaba-Romero, N., Orozco-Solís, M., González-Gaxiola, Y., Hernández-Paz, M. (2017). Introducción al Modelo Ecológico del Desarrollo Humano en Salud mental. *Investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional, III*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en file:///C:/Users/BIENVENIDO/Downloads/2018Introduccionalmodeloecologicodeldesarrollohumano-editado.pdf.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. España: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. España: Paidós.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: México. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Castellanos, R., Jubany, O. (2017). Interseccionalidad del género y mercado de trabajo postfordista. *La ventana*, 5 (46), 202-243. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-94362017000200202&lng=pt&nrm=iso.

- Castro, M. (2012). El género, la literatura y los estudios culturales en México. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XVII (35), 9-29. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4001484>.
- Cisneros, S. (1991). *The house on Mango Street*. Nueva York: Ed. Vintage Contemporaries.
- Colás, P. & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro. (S.f). Fraternidad lectora. Disponible en: <http://www.cobaq.edu.mx/fraternidad-lectora-cobaq.html>.
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (2018). ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla?. Disponible en: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>.
- Cregan, K. (2012). *Key Concepts in Body and Society*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Delgado, G. (2015, Julio-Diciembre). Coeducación: Derecho humano. *Península*, X (2), 29-48. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/51515>
- De Martino, M. (2013). Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21 (1), 283-300. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38126283028>
- Doub, Y. (2010). *Journeys of formation: The Spanish American Bildungsroman*. New York: Peter Lang Publishing Inc. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=XfU41UKKzxIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=true>.
- Echeburúa, E. & Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores: Un enfoque clínico*. Barcelona: Ariel.

- Estébanez, G., González, G. (1988). ¿Escuela mixta o coeducación? (el sexismo en la enseñanza, un error silenciado). *Tabanque: Revista pedagógica* (4), 131-146. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256964>
- Esquivel, L., Montero, D. (2000, Julio- Diciembre). La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva. *Educación y Ciencia*, 4 (8), 51-59. Disponible en: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/150>
- Foucault, M. (1980). El ojo del poder. (Entrevista con Michel Foucault, en *Bentham, Jeremías: "El Panóptico"*. Barcelona: Ed. La Piqueta.
- Fuentes, J. (2013). Educación literaria y democracia en la ESO: el taller educativo con perspectiva de género en la ESO. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 81-98. Disponible en: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7683>
- García Sánchez, F. (2001). Modelo ecológico/ Modelo integral de intervención en atención temprana. *XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.
- Giménez, G. (1997, Julio-Diciembre). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18), 9-28. Disponible en: <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>.
- Gómez Viu, Carmen. (2009). "El bildungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea". *Epos: Revista de filología*. DOI: 10.5944/epos.25.2009.10609.
- Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*. Durham: Duke University Press.
- Hurtado, D. (2004, diciembre). Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios: Una posibilidad de comprensión desde lo instituido y la imaginación radical. *Cinta de Moebio* (21). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102102>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Estructura porcentual de la población que profesa alguna religión por tipo de religión*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/temas/religion/default.html#Informacion_general.
- Jeftanovic, A. (2012). *Escenario de guerra*. Ebooks Patagonia.
- Kaufman, M. (1989). *Hombres. Placer, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF.

- Keijzer de, B. (2003). Hasta donde el Cuerpo Aguante: Género, Cuerpo y Salud Masculina. En *La Salud como Derecho Ciudadano: Perspectivas y Propuestas desde América Latina*. Lima: Redess Jóvenes, pp. 309-318. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/159491387/Hasta-donde-el-Cuerpo-Aguante-Genero-Cuerpo-y-Salud-Masculina>.
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México, D.F.: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Lagos, M. (1996). *En tono mayor: relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica*. Chile: Ed. Cuarto Propio. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=vZ8Q1Xwz97YC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Lauretis de, T. (1989). La tecnología del género. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, 1-30. London: Macmillan Press. Disponible en: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf.
- López, M. (2013). Bildungsroman. Historias para crecer. *Tejuelo* (18), 62-75. Disponible en: <https://tejuelo.unex.es/article/view/2554>.
- Martínez Benlloch, I. (2008). Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia. Madrid: Instituto de la Mujer. Disponible en: <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/imaginarioCultural.pdf>.
- Martínez, S., & Bivort, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedade*, 25 (3), 549-558. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300009>.
- Mejía, M., Laureano, J., Gil, E., Ortiz, R., Blackaller, J., & Benítez, R. (2015). Condiciones socioculturales y experiencia del embarazo en adolescentes de Jalisco, México: estudio cualitativo. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 66(4),242-252. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195243540003>

- Moret, Z. (2008). *Esas niñas cuando crecen, ¿dónde van a parar?* New York, NY: Ed. Rodopi. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=tvbn4spAzZcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Revista Sociedade e Estado*, 29 (2). Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200006>.
- Pons, A. & Siobhan, M. (2018). *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. México: UNAM. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5500/13.pdf>.
- Razo, A. & Cabrero, I. (2017). *Sensibilidad de género en las prácticas docentes de la educación media superior en México*. México: CIDE, PIPE (Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas)-SEP. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/genero.pdf>.
- Reyes, N., Díaz-Loving, R. (2012, Julio-Diciembre). La virginidad: ¿una decisión individual o un mandato cultural? *Psicología Iberoamericana*, 20 (2), 33-40. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133928816005.pdf>.
- Reyes, M. (2018, febrero). El Bildungsroman femenino: análisis de la novela de formación. Un karma pesante. *Acta Scientiarum*, 40 (1), Disponible en: 10.4025/actascilangcult.v40i1.34611.
- Rodríguez G., F. (2002). Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación. En *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, 2002. pp. 29-56. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/19083>.
- Roos, S. (2013, diciembre). Micro y macrohistoria en los relatos de filiación chilenos. *AISTHESIS* (54), 335-351. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812013000200020>.
- Santos, M. (2002). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Universidad de Málaga. Disponible en: https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict

[2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf](#).

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. Ciudad de México: SEP. Disponible en: <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. Ciudad de México: SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes,

Simmonsprint, R. (28 de abril de 2013). Mezuzá: ¡Todo lo que necesitas saber! *AishLatino.com*. Disponible en <https://www.aishlatino.com/judaismo/mitzvot/miscelaneo/Mezuzá-La-Historia-Confidencial.html>.

Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.). *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., 97-107. Disponible en: <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-5.pdf>.

Stevens, E. (1974, enero-febrero). El marianismo: la otra cara del machismo en América Latina. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, 10 (1), 17-24. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/27933189>.

Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En *Cuerpo e identidad I*. Barcelona: Ediciones UAB. Disponible en: <https://cositextualitat.uab.cat/wp-content/uploads/2011/03/01.-El-delito-del-cuerpo.pdf>.

Vaillo, M. (2016, enero). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas* (26), 97-124. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>.

- Valencia, S. & León, A. (2019, julio-diciembre). De profesión, femeninas: género, prostética y estéticas como trabajo contemporáneo. *Cuadernos de literatura*, XXIII (46), 24-46. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl23-46.pfge>.
- Varsavsky, P. (2003). *Nadie alzaba la voz*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara: Buenos Aires.
- Vázquez, R. (2006). Recordar para creer: Bildungsroman en *Nadie alzaba la voz* (1994), de Paula Varsavsky. *Explicación de textos literarios*, 35, (1-2), 88-101. Disponible en: <https://scholarship.richmond.edu/lalis-faculty-publications/127/>.
- Vélez, F. (2018). ¿Meritocracia? ¿para quiénes?. *Isonomía* (48), 147-167. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182018000100147&lng=es&tlng=es.
- Yugueros, A. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* (4), 61-70. Disponible en: <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/938/974>.
- Zheng, N. (2017, noviembre). La intimidad transgresora en la ficción de Costamagna, Fernández, Jeftanovic, Maturana y Meruane. ¿podemos hablar de una nueva generación literaria? *Revista chilena de literatura*. (96), 351-365. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952017000200351>.

Anexos

1. Guía de discusión del grupo focal

1. ¿Creen que mujeres y hombres son iguales?
2. ¿Cómo son las mujeres?
3. ¿Cómo son los hombres?
4. ¿Creen que recibimos el mismo trato en la escuela?
5. ¿Quiénes participan más en clases?
6. ¿Es igualitaria la participación en las actividades escolares como los deportes o los talleres?

2. Instrucciones de la técnica escrita

1. ¿Qué te gusta de ser mujer u hombre? (cual sea el caso con el que te identifiques)
2. ¿Qué te disgusta de ser mujer u hombre? (cual sea el caso con el que te identifiques)

3. Guía de entrevista semiestructurada

1. ¿Cuáles son los criterios mediante los cuales califica a esta población como “vulnerable”?
2. ¿De qué manera cree que los estereotipos de género se asocian con esta “vulnerabilidad”?
3. ¿Qué opinión tiene acerca de cómo la población estudiantil tiene asimilados los mandatos de género?
4. ¿Cómo percibe el tema de discriminación por preferencias sexuales por parte de las y los estudiantes?

4. Guía de observación no participativa

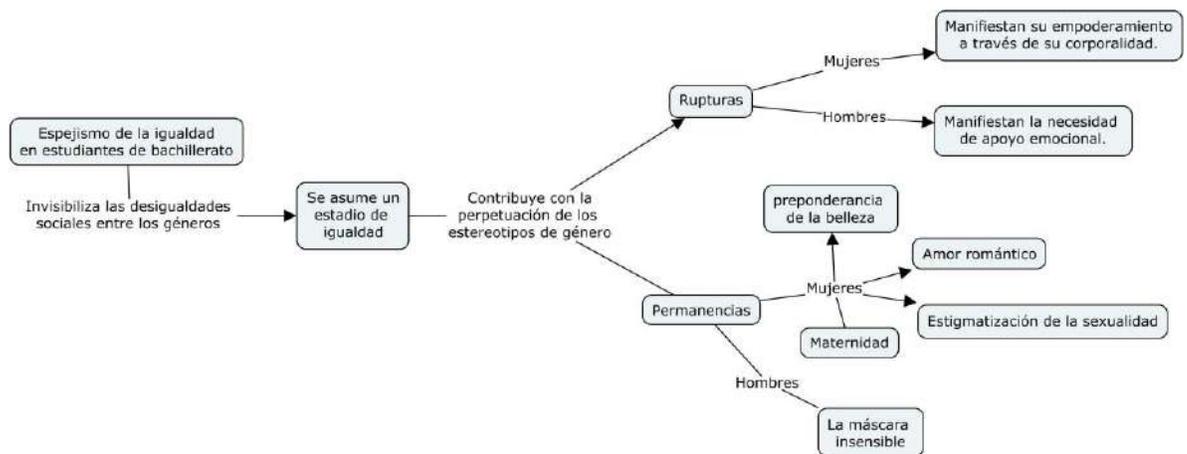
1. Dimensiones de interés: espacio-actor-actividad
2. ¿Cómo se distribuyen en el salón hombres y mujeres?
3. ¿Con cuánta frecuencia participan mujeres y hombres en clases?
4. ¿Varía la recepción de los comentarios dependiendo del género del que provengan tales participaciones?

5. Cuestionario abierto de diagnóstico

- 1.- ¿Percibes alguna diferencia en la forma en la que se desempeñan en el aula de clases hombres y mujeres?

- 2.- ¿Crees que hay diferencias en las capacidades de mujeres y hombres para realizar ciertas actividades?
- 3.- ¿Alguna vez te has sentido limitada/o por ser mujer u hombre en una actividad escolar?
- 4.- ¿Has escuchado sobre la “equidad/igualdad de género” ?, ¿qué idea tienes de eso?
- 5.- ¿Has escuchado algo sobre “empoderamiento femenino” ?, ¿qué idea tienes de eso?
- 6.- ¿Qué te gustaría que cambiara para sentir que existe mayor igualdad en tu espacio escolar?
- 7.- ¿Te gustaría agregar algo sobre el tema?

6. Árbol de problemas



7. Carta de presentación de propuesta para autoridades académicas

[Ciudad y fecha]

[Autoridades académicas]

P R E S E N T E

Estimadas autoridades educativas, por medio de la presente quiero solicitar su autorización para realizar durante el curso del semestre 2020-A un taller de lecto-escritura con perspectiva de género, cuyo nombre es “Sororidad despierta” en el plantel _____. Mi nombre es Sara Alicia Aguirre Mumulmea, soy licenciada en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Sonora y actualmente curso la maestría en Estudios de Género en la

Universidad Autónoma de Querétaro. Para este proceso formativo estoy desarrollando una investigación cuyos objetivos específicos se refieren a conocer cuáles son los estereotipos de género que poseen las y los adolescentes en el estado de Querétaro y, por supuesto, generar perspectivas críticas en adolescentes en torno a temáticas de género que puedan otorgar otros sentidos en su desarrollo identitario a través de este proyecto.

Es sabido que en la actualidad ha cobrado gran relevancia el hecho de integrar la perspectiva de género en las instituciones escolares. Sin embargo, existen pocas investigaciones en el país que hayan prestado atención a la Educación Media Superior desde un enfoque cualitativo con perspectiva de género. Por lo tanto, este trabajo pretende abonar al campo de estudio para dar cuenta de cuáles son las problemáticas que tienen las y los adolescentes de este nivel educativo en la ciudad de Querétaro en torno al género; y si es posible contravenir los estereotipos de género por medio del análisis y discusión críticas que la literatura es capaz de generar. De igual modo, el beneficio para el plantel recae en efectuar este taller como una medida que beneficiará directamente a que las y los participantes desarrollen su pensamiento crítico con un enfoque de género; fungiendo, entonces, como un elemento que ayude a prevenir violencias y potenciar su desarrollo personal. De igual modo, a la par del marco de desarrollo del mismo, asumir el compromiso de estructurar un programa de esta categoría que funcione como un legado para la institución que ustedes dirigen.

El taller se pretende realizar durante el semestre en curso, con ___ sesiones en total, considerando ___ por semana con una duración de _____. Es importante constatar que los ejes temáticos considerados para revisar en el curso serán elegidos desde los criterios de pertinencia como la etapa formativa en la que se encuentran las y los estudiantes, y los intereses académicos que tiene el programa. Asimismo, los bloques de interés se configurarán con los objetivos de enseñar conceptos claves para el entendimiento de la perspectiva de género, las representaciones de las mujeres y hombres en la literatura que susciten una reflexión crítica sobre su entorno, y visibilizar la necesidad que existe de reconocer y respetar la diversidad de las identidades de género.

La población que participará en este taller ha sido seleccionada en conjunto con la psicóloga escolar, [nombre de la persona], donde el criterio de selección se refiere a

estudiantes, principalmente mujeres, consideradas en situación de vulnerabilidad en torno a temas que también pueden deconstruirse a través de la perspectiva de género.

Para mejorar las actividades pensadas para el taller me resulta fundamental elaborar un diagnóstico previo a la ejecución de este. Tal evaluación se realizará utilizando las herramientas de colección de datos como son la observación no participativa en clases de literatura para conocer las dinámicas que hay en esta población y poder generar mejores estrategias didácticas para el taller; entrevista semiestructurada con la psicóloga escolar para conocer con mayor claridad los criterios de selección de la población de estudiantes; y un cuestionario aplicado a dicha población para conocer cuáles son los intereses literarios que poseen así como sus percepciones y conocimientos sobre género.

Como compromiso ético hacia esta institución, debo mencionar que los datos recabados durante la implementación del proyecto se utilizarán con fines meramente académicos. Por lo que también debo esclarecer que se omitirá cualquier especificación del plantel donde se realizó el proyecto, y las identidades de las y los participantes permanecerán en anonimato.

Esta investigación resulta importante para mí porque vincula dos de las áreas en las que estoy más interesada: literatura y estudios de género. Ingresé a la maestría por una necesidad personal de contribuir con los cambios sociales que nos permitan vivir una realidad más igualitaria. Considero que la educación es una potente herramienta de transformación social y, por ende, es un espacio perfecto para generar el pensamiento crítico y ampliar los saberes que preparen a las y los alumnos en una sociedad donde el respeto, la honestidad y la inclusión son fundamentales para un desarrollo óptimo, tanto individual como colectivo. Es casi palpable que el género ha suscitado diversas demandas sociales y, ante ellas, es preciso generar herramientas para analizarlas desde una posición crítica y sensible. Por ello creo que acercar a las y los adolescentes a este terreno sería provechoso en diversas esferas de su vida y, sobre todo, consigo mismas(os).

Por último quisiera agradecer la atención y apertura que han brindado hacia mi proyecto. Espero haber brindado toda la información que permita entender cuáles son los propósitos de este proyecto y mi intención por elaborarlo en este plantel escolar. Quedo al pendiente de su respuesta y/o cualquier consulta que haya podido surgir de este documento. Sin otro particular, me despido extendiéndoles un afectuoso saludo.

Atentamente

[Nombre de la/el responsable]

8. Consentimiento informado

[Ciudad y fecha]

Estimadas/os madres y padres de familia:

El [nombre del plantel] fue escogido para la realización del taller de lecto-escritura: “Sororidad despierta”. Mediante el cual se pretenden fortalecer las habilidades de lectura crítica y escritura de las y los estudiantes, así como la sensibilización sobre temas de género, tales como el empoderamiento femenino, nuevas masculinidades y diversidad identitaria. De este modo, este taller también se propone contribuir con el desarrollo sociocultural de las/los estudiantes.

El taller se realizará dentro del plantel escolar los días ____ en horario de _____. Se trabajará principalmente con actividades que pongan en práctica el análisis y la creatividad sobre los temas competentes al taller por medio de textos literarios y material audiovisual (películas y/o videoclips). Por su carácter extracurricular, gratuito y voluntario, no afectará a las materias semestrales ni tendrá algún tipo de represalia académica si usted no autorizara la asistencia.

Esta propuesta escolar surge del proyecto de investigación de _____ licenciada en _____ y estudiante de _____. Los datos recabados durante el taller se utilizarán exclusivamente para fines académicos y se mantendrán de manera confidencial garantizando el anonimato de las/los participantes.

Para cualquier duda o comentario posterior, favor de comunicarse con [responsable del taller], responsable de dicha actividad al correo: _____

Si usted AUTORIZA que su hija/o participe en “Sororidad despierta”, por favor, llene el siguiente formato y entréguelo a la responsable del taller.

Nombre y firma de la madre o padre: _____,
 autorizo a mi hija/o para que participe en las actividades antes descritas.

Nombre de la hija/o: _____ Grupo: _____

9. Primera propuesta de programa del taller.

Taller de lecto-escritura: “Sororidad despierta”

Institución:

Modalidad:

Responsable del curso:

Contactos:

- Correo electrónico:
- Teléfono

Semestre:

Horario:

Número de participantes: 10

➤ Descripción y objetivos del curso:

El taller se realizará con el propósito de enseñar a las y los estudiantes contenidos que promuevan el hábito de la lectura y la sensibilización que deriva del análisis sobre temas relacionados con los estereotipos de género. Esto con el objetivo de promover un pensamiento crítico en torno a los problemas sociales que existen actualmente sobre los mandatos de género y propiciar otras miradas hacia la realidad que configura su entorno. Asimismo, se piensa este programa como un ejercicio complementario a los conocimientos adquiridos por la materia de Literatura (o afines). En este sentido, lo ideal sería una compensación académica para las asistentes al programa-taller.

Se trabajarán principalmente cuatro ejes temáticos: escritura femenina, estereotipos de género, masculinidad y diversidad sexo-genérica en los discursos culturales, principalmente literarios.

➤ Competencias y conocimientos a impulsar en las estudiantes:

- Propiciar el pensamiento crítico a través del análisis de los discursos culturales y discusiones grupales.

- Expandir la sensibilidad y el conocimiento sobre los temas de género mencionados con anterioridad.
- Desarrollar las habilidades de lecto-escritura.
- Reglas del taller:
 - Respeto hacia las ideas y sentires de las y los compañeros.
 - Práctica ética desde la sororidad.
- Materiales o recursos:
 - Los contenidos del curso serán facilitados por la instructora independientemente del formato, ya sea físico o electrónico.
 - Material audiovisual: proyector y bocinas (a cargo de la instructora).
 - Espacio dispuesto por el plantel para realizar la actividad.
 - Red de apoyo del plantel.
- Sistema de evaluación.
 - *Criterios ajustables*
- Consideraciones éticas:

El abordaje de los temas que se trabajarán durante el programa puede suscitar emociones e ideas diversas en las y los estudiantes, ya que se piensan en relación con sus experiencias de vida a través de una perspectiva crítica y reflexiva relacionada con el género. Por lo tanto, es importante asumir la responsabilidad de canalizar con la red de apoyo o la instancia competente dentro del plantel para que en situaciones en donde se vea afectada la integridad emocional de algún(a) participante pueda ser atendida profesional y apropiadamente.

También considero importante sostener una comunicación clara y un lenguaje preciso para nombrar problemáticas que pueden surgir en las discusiones grupales. Así como sostener y promover una línea principal de respeto en el ejercicio de todas las prácticas y discusiones entre las y los participantes.

Programa de contenido y actividades⁵⁸

⁵⁸ Si bien los ejes temáticos son obligatorios, el contenido se sugiere como tentativo en tanto que las participantes puedan solicitar integrar algún tema de su interés.

 Sesión 1. Introducción, diagnóstico y escritura de mujeres

Temas	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al taller • Indagaciones acerca de las expectativas del curso y sus conocimientos sobre temas de género. • Discusión grupal sobre los estereotipos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del cuestionario. • Grupo focal: diferencias entre sexualidad y género. • Ver video: “Gender roles and stereotypes” https://www.youtube.com/watch?v=Ulh0DnFUGsk • Preguntas sobre el video. • Ejercicio de escritura.

 Sesión 2. Escritura de mujeres

Temas	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Visibilización y sensibilización histórica. • How much do you know about women in the cultural history? • <i>A room of one's own</i> (1929), Virginia Woolf (fragmentos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación <i>light</i> sobre las olas del feminismo para comprender los contextos de participación política y cultural de las mujeres. • Fragmentos de la película <i>Mary Shelley</i> (2018)* • Ejercicio de escritura.

 Sesión 3. Escritura de mujeres

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Visibilización y sensibilización histórica: interseccionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre la escritora y su contexto. • Discusión sobre el tema de interés y análisis. <ul style="list-style-type: none"> ○ Violencia ○ Amor romántico • Ejercicio de escritura.

-
- *The house on Mango Street* (1984), de Sandra Cisneros. (fragmentos)
-

Sesión 4. Estereotipos y arquetipos literarios

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Buenas/malas mujeres. • Fragmentos traducidos al inglés de <i>Escenario de guerra</i> (2000) de Andrea Jeftanovic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre los temas de interés y análisis. <ul style="list-style-type: none"> ○ Identidad ○ Autonomía • Ejercicio de escritura creativa: “What does it means to you to become an adult?”

Sesión 5. Estereotipos y arquetipos literarios

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Buenas/malas mujeres. • Fragmentos traducidos al inglés de <i>Nadie alzaba la voz</i> (1994) de Paula Varsavsky. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre los temas de interés y análisis. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sexualidad responsable ○ Amor romántico • <i>20th Century Women</i> (2016)*/ Episodio de <i>Chilling Adventures of Sabrina</i> (2018)* • Ejercicio de escritura creativa: Write a short story about a person who lives a healthy or unhealthy relationship with hir partner.

Sesión 6. Masculinidad

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Buenos/malos hombres. • Poemas traducidos al inglés de Jaime Torres Bodet y Salvador Novo 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre los temas de interés. <ul style="list-style-type: none"> ○ Amor romántico • Fragmentos de la película <i>20th Century Women</i> (2016). • Ejercicio de escritura creativa: Write a comment about what does the poems make you feel and think about masculinity.

 Sesión 7. Masculinidad

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Buenos/malos hombres. • Violencia. • Cuento: “La metamorfosis” de Daniel Avechuco, traducido al inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre los temas de interés • Fragmentos del documental <i>The mask you live in</i> (2015) • Ejercicio de escritura creative.

 Sesión 8. El mundo *queer*

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Visibilización y sensibilización histórica sobre identidades no heteronormativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre los temas de interés y análisis. • Fragmento de la película <i>Girl</i> (2018). • Ejercicio de escritura creative.

 Sesión 9. El mundo *queer*

Tema	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción sobre identidades alternas a los modelos hegemónicos. • Poema “Letting go” y fragmento de <i>Borderlands/Fronteras. The new mestiza</i>.(1987) de Gloria Anzaldúa 	<ul style="list-style-type: none"> • Video: “What Does Queer Really Mean?” https://www.youtube.com/watch?v=58od0RIBIjY • Episodio de <i>Chilling Adventures of Sabrina</i> (2018)* • Ejercicio de escritura creativa.

 Sesión 10. Evaluación

Tema	Actividades
------	-------------

Cierre del taller con instrumento de evaluación y con producto de quienes participaron en el taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los textos finales creados por las y los participantes. • Aplicación de cuestionario sobre el curso.
--	---

Anexo 10. Guías de discusión de las sesiones del taller

Session 1: Dx and Women's writing

Introduction

Part 1:Dx

- Questionnaire
- Focus group: Discussion about these questions:
 - a. What ideas comes up to your mind when you think about women?
 - b. What ideas comes up to your mind when you think about men?
 - c. What can you say about the differences or similitudes between women and men?
 - d. How do you feel or what do you think about gender equality?
 - e. What do you think it's still necessary to change?
- Play video "Gender roles and stereotypes":
<https://www.youtube.com/watch?v=Ulh0DnFUGsk>
 - a. How much are you agree or disagree with the information of the video?
 - b. Where can you see these stereotypes?
- Writing technique #1:
 - a. What do you like about being a women/man?
 - b. What do you dislike about being a women/man?
 - c. What does it mean to you?

Part 2: Women's writing

- Virginia Woolf's *A Room of One's Own*
 - a. Question: Do you think there's any gender difference in literature? What could you imagine that women's literature talk about?

- b. Play video “An Introduction to Virginia Woolf’s *A Room of One’s Own* - A Macat Literature Analysis”: https://www.youtube.com/watch?v=ijEspjI_ox8
 - i. What do you think about the hypothetical sister of William Shakespeare?
 - ii. Do you think that those kind of situations remains nowadays?
 - iii. Fragment of the novel
- c. Writing technique #2: How do you imagine the lives of women in the past?
- Sandra Cisneros’s *The house on Mango Street*
 - d. Play video “The House on Mango Street by Sandra Cisneros | Introduction: A House of My Own” https://www.youtube.com/watch?v=q6dJP_5-GtY
 - i. Fragment of the book.

Session 2: Women’s writing: identity, violence and autonomy; Literary archetypes

Introduction

1. Comments about the writing exercises
2. Explanation about the difference between equality and equity: does anyone knows the difference between both terms?
3. Play video: “Equity and Equality” https://www.youtube.com/watch?v=nCS7Rus4_-Y
4. Comment about the theory and practice of the laws and cultural behaviour.

Part 1: Women’s writing: *The house on Mango Street* (1984) identity and autonomy

- Opening question: What we were talking about on our last session? Does anyone remember something?
- Reading of *The house on Mango Street* (1984) by Sandra Cisneros:
- “A house of my own”: do you recognize any relation with Virginia Woolf’s essay? Reference or homage to *A room of one’s own*.
- “My name”. Questions:
 - a. Why does Esperanza says that her name is “like the number nine”?
 - b. What does Esperanza share and don’t want to share with her grand mother?
 - c. What do you think that “wild” means on this sentence: “so wild she wouldn't marry”?

- Writing exercise #3: How much do you know about your name? Does it have some kind of history like Esperanza's name? If you could choose your own name, which one would you choose and why?
- Reading of *Theatre of War* (2000) by Andrea Jeftanovic. Questions:
- "Migrations in round". Questions:
 - a. What happened to Tamara's dad?
 - b. How do you think that is her relationship with her dad?
 - c. Where does she find her homeland?
 - d. Do you think Tamara has autonomy? Where can you recognize that in the last chapter?
- "Other children": Questions:
 - a. Why do you think that it is so important for Tamara to understand her parents?
 - b. Why do you think that her parents want to keep her ignorant?
 - c. How does she know that she's different?

Part 2: *The house on Mango Street* (1984): Violence

- Opening question: What do you think that is "violence"? Can you suggest a definition?
- Play video: Inspiration: "What is Gender Based Violence?"
<https://www.youtube.com/watch?v=3AF9Rjki0DE&list=PLhOwjofjPEI5fAoeMzvCJJnlkrd0jJtA5&index=15>
- Reading of *The house on Mango Street* (1984) by Sandra Cisneros:
 - "Linoleum Roses"
 - How do you feel about Sally's situation?
 - Do you think that her husband loves her?
 - Do you think she has other choices for her future?
 - "Red clowns"
 - What happened on this scene?
- Play video: "Accessing Justice: Femicide and the Rule of Law in Latin America"
<https://www.youtube.com/watch?v=BHES7nMJ8hE&list=PLhOwjofjPEI5fAoeMzvCJJnlkrd0jJtA5&index=17>
- 9. Writing exercise #3:

- a. Which types of violence do you recognize on these fragments?
- b. Which one do you think is the most common?
- c. If Sally was your friend, what would you like to tell her?

Session 3: Literary archetypes and masculinity

Introductory comments

1. Interesting and progressive thoughts
2. Does anyone remember what were we talking about on our last session?

Part 1: Continue with violence:

1. Reading of “Red clowns” (Cisneros, S., *The house on Mango Street*)
 - i. What happened on this scene?
 - ii. Why it’s still important to talk about violence against women nowadays?
10. Play video: “Accessing Justice: Femicide and the Rule of Law in Latin America”
<https://www.youtube.com/watch?v=BHES7nMJ8hE&list=PLhOwjoFjPEI5fAoeMzvCJJnlkrd0jJtA5&index=17>

Part 2: Literary archetypes: Motherhood: your decision/ Unhealthy relationships.

1. Easy explanation about what are archetypes
2. Play video: “What is an Archetype?”:
<https://www.youtube.com/watch?v=dvYM4GibYKg&t=120s>
3. Explain the presence and evolution about some specific archetypes as the hero, the villain, the witch and the mother.
4. Writing exercise #5: Write about a woman and a man (real or fictional) that you admire.
 - a. Note: If you can add a picture of them that would be great!
 - b. Suggest: what does she/he represents to you? What do you admire most in them?
5. Motherhood: Reading of a fragment of the novel *No one said a word* (1994) by Paula Varsavsky.
6. Writing exercise #6: Imagine that Luz and Raúl are your friends, maybe from the school or your neighborhood. What would you tell them about this situation?

7. Reading of a fragment of the novel *No one said a word* (1994) by Paula Varsavsky
8. Play video: “Intimate Partner Violence”.
<https://www.youtube.com/watch?v=vK3RhRwMwIg>
9. Difference between gender and sex.

Session 4: Masculinity

Introductory comments

1. Comments about the characters that they referred in the writing exercise from last session. Addressed some of the qualities that were most common on those characters.
2. Does anyone remember what were we talking about on our last session?

Masculinity

1. What do you think that is masculinity?
2. Exercise: Search online for an image that represents how masculinity looks. Or you can draw something as well!
3. Play video: “Is it okay for guys?”
 - a. How do you feel about this video?
4. Play video: “The damage caused by toxic masculinity”
5. Writing exercise #7: According to the last video, how do you imagine that a healthy masculinity could be?
6. What is machism? Is machism only a men “behaviour”?
7. Play video: “Latino Men Talk About Vulnerability”
<https://www.youtube.com/watch?v=YI6M8IoAhoY>
8. What does these videos have in common? Which are the main problems of masculinity according to this video?
9. Reading of *The Labyrinth of Solitude* (1950) by Octavio Paz.
10. Writing exercise #8: Do you think these attitudes of men remains nowadays? Do you think that is something that should be changed?

Session 5: The queer umbrella

1. Any idea about what “queer” means?
2. Play video: “Sex Assigned at Birth and Gender Identity. What Is The Difference?”

3. Play video: “Sexual Orientation: A Spectrum Of Attraction”
4. Reading of fragments of *Borderlands/Fronteras. The new mestiza.*(1987) de Gloria Anzaldúa
5. Last writing exercise for evaluation.

Anexo 11. Cuestionario de diagnóstico

Activity #1 Questionnaire

Gender: _____ Age: _____

The questions that you’re going to find here do not have a right or wrong answer. Please, keep in mind that this is not a test, so it won’t affect you in your evaluation of the subject. Please, feel free to answer honestly these questions to the best of your knowledge. Your answers will remain anonymous.

When you finish, please send your answers to this e-mail: saraguirre@live.com.mx

Thanks for your collaboration, it is deeply appreciated!

- 1.- Do you think that the treatment that girls and boys receive in your classes by professors/classmates is equal or different? If so, why? What kind of attitudes have you noticed? Please, explain and provide examples.
- 2.- Do you think that girls/women and boys/men have different abilities or capacities? If you consider that these differences do exist do you think they limit the kind of activities they can do?
- 3.- Have you ever felt limited for being female or male at a school activity? Please, explain and provide examples.
- 4.- Have you ever heard about “gender equality”? What do you think it means? What do you think about it? Please, explain and provide examples.
- 5.- Have you ever heard about “women empowerment”? What do you think it means? What do you think about it? Please, explain and provide examples.
- 6.- Do you like to read? Which literary genres or topics interest you the most? Please, explain and provide examples.
- 7.- Are you interested in topics related to gender studies (feminism, masculinity, queer theory, etc)? Please, explain and provide examples.

Anexo 12. Guía de grupo focal

1. What ideas comes up to your mind when you think about women?
2. What ideas comes up to your mind when you think about men?
3. What can you say about the differences or similitudes between women and men?
4. How do you feel or what do you think about gender equality?
5. What do you think it's still necessary to change?

Anexo 13. Técnica escrita

1. What do you like about being a woman/man?
2. What do you dislike about being a woman/man?
3. What does it mean to you being identified by one of these categories?

Anexo 14. Cuestionario de evaluación

Evaluation tool

Final questionnaire

Gender: _____ Age: _____

The questions that you're going to find here do not have a right or wrong answer. Please, keep in mind that this is not a test, so it won't affect you in your evaluation of the subject. Please, feel free to answer honestly these questions to the best of your knowledge. Your answers will remain anonymous.

Thanks for your collaboration, it is deeply appreciated!

- 1.- What do you think about the literature and gender workshop? Did you find it interesting?
- 2.- What do you think about the readings? Did you find them interesting, boring, complicated? Please, explain.
- 3.- Which topics were the most interesting to you? Would you like to know more about some of the topics included? If so, which ones? Please, provide examples.
- 4.- Do you think that the sessions of the workshop were enough? Would you've liked for the workshop to have more or less sessions?
- 5.- Did the workshop change some of your perceptions about gender stereotypes?
- 6.- Would you recommend this workshop to other people? If so, to whom?

Anexo 15. Instrucciones para elaborar comentario crítico

Instructions for the last writing exercise:

Write a critical comment about one of the topics that were discussed during the workshop:

1. Women's writing
2. Masculinity
3. Literary archetypes related to gender stereotypes (like heroes or heroines, witches, motherhood and fatherhood, etc.)
4. Queer identities (the queer umbrella).

You can also write in relation to a movie or literature piece (poems, novels, short-stories) if that helps you to develop your ideas. In that case you can choose among the readings of the workshop or any other which with you feel comfortable.

Your essay or critical comment should be 300 to 500 words long. Of course, if you write more that is perfectly OK ☺ Happy writing!