



# Universidad autónoma de Querétaro

Facultad de lenguas y letras

*La perspectiva de género a través de la enseñanza de  
la literatura: una alternativa hacia la equidad.*

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado  
de

Maestro en Enseñanza en Estudios literarios

Presenta:

Julio Antonio Jiménez

Dirigido por:

Dra. Cecilia López Badano

Mayo 2021 Querétaro, Qro.



Universidad autónoma de Querétaro

Facultad de lenguas y letras

Maestría en Enseñanza en Estudios literarios

*La perspectiva de género a través de la enseñanza de la literatura: una alternativa hacia la equidad.*

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestro en Enseñanza en Estudios Literarios

Presenta

Julio Antonio Jiménez

Dirigido por:

Dra. Cecilia López Badano

Sinodales:

Dra. Cecilia López Badano

Presidente

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Secretaria

Dr. David Miralles Ovando

Vocal

Dra. Ester Bautista Botello

Vocal

Dr. León Felipe Barrón Rosas

Vocal

Centro Universitario, Querétaro, Qro. Mayo 2021 México

## Declaración de autenticidad

Declaro que:

1. Este trabajo de investigación en formato de tesis titulado *La perspectiva de género a través de la enseñanza de la literatura: una alternativa hacia la equidad*, que se presenta para la obtención del título del Programa Educativo Maestría en Enseñanza en Estudios Literarios, es original y forma parte del resultado de mi trabajo personal. Por lo mismo, no ha sido copiado de otro trabajo de investigación.
2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, materiales gráficos o audiovisuales diversos, obtenidos de tesis, obras, artículos, informes, memorias, en versión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros elementos que tenga derechos de autor.
3. El trabajo de investigación que se expone, considerado para su evaluación, no ha sido publicado por otro autor. Asimismo, esta tesis no ha sido presentada anteriormente en su totalidad para obtener algún grado académico o título en otra Institución. De acuerdo a los requisitos de titulación del Programa de Posgrado, algunas partes de este trabajo podrían haberse presentado únicamente en eventos académicos o en publicaciones científicas o de divulgación (libros o revistas).
4. Soy consciente de que, si no se respetaran los derechos de autor y se cometiera plagio, este trabajo podría ser objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades en la tesis, así como de los derechos sobre la obra presentada.
5. Si se identificara falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación hubiese sido publicado previamente por otro autor, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se originen, responsabilizándome por todas las cargas económicas o legales que se derivaran de ello, sometiéndome a las normas establecidas y vigentes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Autor:

---

Julio Antonio Jiménez

Fecha:

20/04/2021

# Dedicatoria

Esta tesis es para todas las mujeres de mi vida y de mi historia. Para mi madre, para que nunca más le digan que no puede estudiar por ser mujer o que el trabajo que realiza es sólo para hombres, para que mi hermana viva sin miedo al regresar a casa, para mi abuelita Sofía para que siga creyendo en la igualdad, a mis tías Doris y Tere, mujeres muy inteligentes y fuertes, que víctimas de un sistema patriarcal no estudiaron a pesar de su gran capacidad. En especial en memoria de mi abuela Alicia para que ninguna otra mujer sea vendida, violada y denigrada como lo fue ella.

Dedico esta tesis a todas mis alumnas y alumnos, para que crezcan libres y se reconstruyan todos los días.

Dirección General de Bibliotecas UNAO

# Agradecimientos

Gracias al Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento para esta investigación tan importante para transformación de nuestro país. Quiero agradecerle a mi directora de tesis por confiar en mi propuesta y darme la libertad de construir esta propuesta desde mis ideales, por preocuparse por mí más allá de lo académico y acompañarme en este caminar. Agradezco a mis lectores por su guía, su respeto a mi trabajo y su aprobación. Gracias a la Universidad Autónoma de Querétaro por ser mi casa, en ella encuentro día con día el conocimiento y las herramientas para ser un mejor docente.

Gracias a mi familia por su apoyo incondicional, su amor, su paciencia, por sus historias que son piedra angular de este trabajo. Gracias a Aura y Macorina, mis guardianas, que me acompañaron en los momentos de escritura con sus ronroneos tranquilizadores.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

# Índice

Resumen: .....	8
Palabras clave: .....	8
Abstract:.....	8
Introducción:.....	9
Planteamiento del problema: .....	11
Justificación.....	12
Antecedentes .....	15
Hipótesis .....	19
Objetivo general.....	19
Objetivos particulares .....	19
Metodología.....	20
Capítulo 1 ¿Por qué enseñar perspectiva de género a través de la literatura?.....	23
Introducción.....	23
El estado actual de la violencia de género en México .....	25
Pertinencias de la enseñanza de la perspectiva de género a través de la literatura.....	29
Problematizar la educación literaria .....	32
El estado actual de la educación literaria en México.....	35
Hacia un fundamento pedagógico.....	39
Capítulo 2 Feminismo elemental: conceptos para leer la palabra y el mundo. ....	49
Introducción.....	49
Las olas del feminismo .....	51
Primera ola.....	53
Segunda ola.....	54
Tercera ola .....	55
La cuarta ola.....	56
Literatura y feminismo.....	57
Aborto:.....	61
Emociones:.....	62

Cuerpo femenino: .....	63
Espacio público y privado: .....	65
Feminicidio:.....	67
Género: .....	68
Interseccionalidad.....	69
Masculinidades .....	70
Violencia de género: .....	71
Capítulo 3 Desentramando la narrativa desde los estudios de género. ....	72
Introducción: .....	72
Sobre los textos en cuestión:.....	74
Narrativas y narradores: un corpus sobre perspectiva de género.....	75
Claudia Piñeiro.....	75
El aborto: una realidad clandestina en dos cuentos contemporáneos latinoamericanos .....	75
Claudia Ulloa Donoso.....	78
La violencia de género en Aparato avisador (2018): entre el horror y el anonimato.....	79
Gabriela Damián Miravete.....	83
El feminicidio y la utopía en Soñarán en el Jardín.....	83
Angélica Gorodischer .....	88
La sororidad, una solución a la violencia en Una mujer notable. ....	88
Andrés Neuman .....	91
De paternidades y nuevas masculinidades: la reproducción y la inversión de roles en dos cuentos contemporáneos. ....	91
Fernanda García Lao.....	95
La mirada distópica en Sentencia de Fernanda García Lao. ....	95
Capítulo 4 Aplicación didáctico-pedagógica: un paso de la naturalización a la consciencia. ....	99
Introducción:.....	99
Advertencias: los peligros de una propuesta libertadora en una sociedad que se resiste. ....	101
Pedagogía y didáctica. Una discusión teórico-práctica.....	104
Descripción general de la propuesta didáctica:.....	109
Competencias genéricas y disciplinarias.....	110
Competencias y la incorporación del enfoque de género en el bachillerato. ....	111
Propuesta didáctica: La discusión literaria y el debate.....	114

La discusión o conversación literaria .....	115
El debate como herramienta en la educación literaria .....	120
Conclusiones .....	124
Bibliografía y referencias .....	127
Anexos .....	131
Anexo 1: Basura Para Gallinas (2018).....	131
Anexo 2: Aparato Avisador (2018).....	133
Anexo 3: Soñarán en el jardín. (2015).....	137
Anexo 4: Una mujer notable .....	150
Anexo 5: Alumbramiento .....	155
Anexo 6: Lo de papá.....	160
Anexo 7: Sentencia .....	167

Dirección General de Bibliotecas UAO

## **Resumen:**

El presente trabajo recepcional tiene como idea central trabajar la perspectiva de género a través de la enseñanza de la literatura en la educación media superior del estado de Querétaro. Se presenta un corpus narrativo de ocho cuentos, publicados en las últimas dos décadas, los cuales tienen como temática diferentes tópicos de los estudios de género. Esta investigación-acción tiene como finalidad proponer al docente dos herramientas didácticas que son la discusión literaria y el debate como estrategias que lleven al desarrollo de una lectura y pensamiento crítico acerca de la literatura de género y su entorno social. La propuesta se alimenta de las ideas pedagógicas de Paulo Freire sobre la función de la educación como liberadora y transformadora de las formas de opresión sociales, se toma como referente la lectura de la palabra del mundo para llevar de un pensamiento dormido a la consciencia sobre los estudios de género. Esta tesis se oferta al docente como una guía para trabajar sobre la narrativa contemporánea y las teorías del feminismo en un posible tratamiento alternativo contra las desigualdades generadoras de violencia.

**Palabras clave:** *Narrativa contemporánea latinoamericana, estudios de género, feminismo, educación literaria, pedagogía.*

## **Abstract:**

The central idea of this reception work is to work on gender perspective through the teaching of literature in upper secondary education in the state of Querétaro. A narrative corpus of eight stories published in the last two decades is presented. Said stories have as their theme different topics of gender studies. This action research aims to present the teacher two didactic tools: those of *literary discussion* and *debate* as strategies that lead to the development of a critical reading and thinking of the stories and about gender literature, as well as its social environment. The proposal follows the pedagogical ideas of Paulo Freire on the function of education as a liberating and transforming element of the forms of social oppression; the reading of the word of the world is taken as a reference to lead from a dormant thought to consciousness about gender studies. This thesis is offered to the teacher as a guide to work on contemporary narrative and theories of feminism in a possible alternative treatment against inequalities that generate violence.

**Keywords:** *Contemporary Latin American narrative, gender studies, feminism, literary education, pedagogy.*

## Introducción:

Este trabajo de tesis tiene como finalidad hacer una conjunción entre la educación literaria y la perspectiva de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nivel Bachillerato en el estado de Querétaro. Se ofrece este trabajo recepcional como una guía que problematiza la educación en literatura propuesta en el sistema educativo en México; introduce la narrativa hipercontemporánea, escrita en los últimos veinte años en Latinoamérica que tenga como temática la perspectiva de género y propone una forma de enseñanza de la literatura desde las teorías pedagógicas libertadoras de Paulo Freire.

Se trata de una tesis que, bajo la metodología de investigación-acción, propone a la discusión literaria y el debate como estrategias didácticas que pueden desarrollar una lectura crítica de la narrativa que rige esta investigación. Estas propuestas didácticas se resguardan bajo la fundamentación pedagógica de Paulo Freire, en relación con la idea de la devolución de la voz a los estudiantes. Con base en la pedagogía del oprimido y los análisis literarios desde las teorías de género se pretende que el docente-lector que ponga en práctica esta propuesta tenga un sustento teórico para su praxis.

Se hace la propuesta de siete cuentos latinoamericanos escritos en los últimos veinte años que aborden temas de perspectiva de género. Se encuentran escritores como Claudia Piñeiro (Argentina), Fernanda García Lao (Argentina), Claudia Ulloa Donoso (Perú), Angélica Gorodischer (Argentina), Gabriela Damián Miravete (México), Andrés Neuman (Argentina). Se trata de narrativa corta, pero contundente que toca temas como el aborto, el feminicidio, la violencia de género, los roles de género, así como las masculinidades convencionales y nuevas. Esta narrativa que contiene denuncias dentro de su escritura artística, concibe a la literatura como un espacio en el que es permitido hablar de cualquier tema. Las ideologías insertas en este tipo de literatura, de corte materialista, abren a la consciencia desde un hecho estético. Es por lo anterior que el texto literario es objeto de estudio, pero también es una herramienta crítica que otorga al estudiante-lector una ventana para discutir temas sociales.

A lo largo de esta tesis el lector se encontrará con cuatro capítulos en los cuales se fundamenta, informa y analiza esta propuesta. El primer capítulo es una fundamentación pedagógica que problematiza la educación literaria en México, después se enmarca esta propuesta en la idea de la educación como liberadora bajo la premisa de la lectura de la palabra y la lectura del mundo como una forma de consciencia y de pensamiento crítico transformador. Por último, se justifica porqué se deben tratar estos temas desde la literatura, se responde al cuestionamiento de qué otorga el hecho literario a la perspectiva de género.

El segundo capítulo realiza una revisión teórica de las teorías género. Se realiza una historización de las olas del feminismo y se ofrece un diccionario con conceptos primordiales para poder trabajar con la perspectiva de género. Este capítulo tiene como finalidad otorgar al docente-lector un panorama sencillo para poder leer los textos desde una óptica especializada, se trata de una guía que permita dar pasos conscientes en la forma en la que nos relacionamos como seres sexuados y como eso interviene en el funcionamiento social, lo que crea una consciencia que puede desembocar en una transformación de la realidad. El tercer capítulo ofrece al lector diversos análisis literarios del corpus que se propone a trabajar, estas lecturas tienen como base los estudios de género que permiten realizar una lectura de corte materialista y tienen como objetivo otorgar al docente elementos suficientes para trabajar en clase y que los textos sean analizados de forma crítica.

El cuarto y último capítulo es una propuesta didáctica para trabajar con estos textos. La estrategia que se propone es la de la discusión o charla literaria, como una forma de enseñanza que enfrenta al estudiante al texto de forma directa y que a partir de su experiencia lectora puede compartir sus reflexiones e interpretaciones que ponen a la vista tanto la forma de escritura de la obra, como los temas que se proponen en la narrativa. En este capítulo también se propone al debate como una herramienta que pueda desarrollar el pensamiento crítico, se tiene como idea que esta estrategia de enseñanza vaya después de la discusión literaria como una forma de profundizar sobre los temas que nos embargan. En este capítulo se habla también del diseño interventivo en el que se pone en práctica lo que propone esta tesis, así como diversas advertencias que ponen en estado de alerta al docente, ya que se trata de temas polémicos que generan resistencia al cambio.

Específicamente este trabajo propone un diseño metodológico para trabajar la narrativa con perspectiva género, de los últimos años, como un desarrollador de la sensibilización y tratamientos de los temas de feminismo, masculinidades y disidencias sexuales en la educación media superior, esperando como resultado una antología, con sus textos analizados y una propuesta didáctica para su aplicación en el aula o medio digital que mejor convenga, unido a la literatura y su didáctica, se pretende desde, una visión Freiriana un cambio social que permita la reformulación de los roles de género que provocan desigualdad y violencia en la sociedad mexicana actual.

### Planteamiento del problema:

Esta investigación se suscribe bajo la problematización de la enseñanza de la literatura que se presenta en la educación mexicana, como una forma de mejora lingüística dictaminada por el neoliberalismo que predomina como discurso hegemónico en la actualidad. La problematización surge de la preocupación de lo que se enseña, cómo se enseña, quién enseña y con qué finalidad para los programas educativos de la Dirección General de Bachilleratos. Esta investigación encontraría su desarrollo en las escuelas de nivel medio superior públicas y privadas con sus diferentes necesidades en el municipio de Querétaro y la zona metropolitana. El principal problema que se identifica en la educación media superior, en este planteamiento, es que durante su desarrollo social los alumnos dan muestra de un bajo o nulo pensamiento crítico referente a la perspectiva de género, esa nulidad es permeada por el pensamiento hegemónico heteropatriarcal que rige la cultura mexicana.

Se tiene como hipótesis, problematizadora, que la aceptación de los estudios de género está determinada por una lucha entre los poderes que rigen las relaciones sociales. Hablar de feminismo, machismo y disidencias sexuales implica, entre muchas cosas, reconocer las desigualdades sociales, políticas y culturales que afectan no sólo a los sujetos en los que recae directamente su peso, sino también en quienes ejecutan esa desigualdad. En consecuencia,

la sociedad de pensamiento patriarcal desarrolla una falta de empatía, interés, actividad y criterio, que resulta en un impedimento del sentido transformador de conducta como fin pedagógico, este a su vez limita a la sociedad en la que el sujeto se instala, reproduciendo, de forma consenciente e inconsciente, roles de género, trascendentalizados, que deja fuera discursos existentes que no se adaptan a la forma “tradicional”. Esta investigación daría como solución que, a través del análisis de la selección de textos, que se propondrán aquí, desde las teorías de género, se abre un espacio de dialogo y reflexión que ponen como centro la obra literaria como objeto de estudio y medio desautomatizador del pensamiento patriarcal. Como producto se espera la construcción de una propuesta pedagógica que desarrolle una didáctica que responda a las necesidades antes planteadas.

## Justificación

El interés por investigar la utilización de la literatura con tratamiento de temas de género en un contexto escolar, dentro de la enseñanza tradicional de educación media superior, surge a partir de la visualización los constantes movimientos feministas y de disidencias sexuales que proponen un estado en el cual puedan tener mayor aceptación e igualdad.

El estado actual de la violencia de género en nuestro país es alarmante es por eso que esta investigación resulta pertinente en un sistema que necesita propuestas que logren atacar dichas problemáticas, pues es mediante la educación que los sujetos sociales pueden modificar ideologías que reproducen discursos violentos. Existen cifras realmente alarmantes pues de acuerdo con la ONU MUJERES (2018) entre 10 y 9 mujeres son asesinadas al día en México y la cifra va en aumento, si pensamos que muchas de ellas no son denunciadas o los cuerpos no aparecen quedan en las cifras de desaparecidos. De 2015 a la fecha, suman 3,578 feminicidios a nivel nacional, pues solamente de enero a octubre de 2019 se registraron 833 casos, según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). La Ciudad de México acumula 231 feminicidios en los últimos cinco años; 50 de ellos fueron cometidos en los primeros nueve meses de 2019. De enero a agosto de este año,

292 mujeres han sido víctimas de abuso sexual en la Ciudad de México; cuatro denuncias son por violación tumultuaria, según el portal de Datos Abiertos del gobierno capitalino. En el ámbito doméstico, donde menos casos son denunciados por la relación afectiva con el victimario, la violencia que ejercen parejas, esposos, exnovios o exesposos contra las mujeres en México es grave, 64.0% de mujeres casadas sufren violencia, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) 2016. Relación de violencia que no deja de lado el noviazgo, pues el 19.4% de las mujeres de 15 años y más ha enfrentado, por parte de sus parejas, agresiones de mayor daño físico, que van desde los jalones o empujones hasta golpes, patadas, intentos de asfixia o estrangulamiento e incluso agresiones con armas de fuego y abusos sexuales, este el rubro que menos se denuncia. En nuestro estado las cifras de violencia de género no son claras ni transparentes, según la Fiscalía General del Estado de Querétaro sólo del mes de noviembre de 2019 la cifra es de 31 mujeres desaparecidas, datos que no concuerdan con la asociación civil, “Desaparecidos Justicia Querétaro” tiene documentadas más de 600 familias en Querétaro que tienen personas desaparecidas y sólo 11 de estas víctimas han sido recuperadas con vida. Según el semáforo delictivo del Estado de Querétaro, ha ido en aumento, en el último año, las denuncias por abuso sexual yendo de 20 denuncias por mes a 41. La violencia de género no se reduce a feminicidios, violaciones sexuales o agresiones físicas, son éstas la punta del iceberg, pues detrás de toda practica social hay desigualdades que se producen, como el que una mujer, estando en el mismo puesto de un hombre reciba menos paga, las limitaciones a la educación por el hecho de ser mujeres que aún son presentes en diferentes zonas rurales, el establecimiento de acciones regidos por roles de género tradicionales, entre otros.

A raíz de lo anterior, es necesario y pertinente desarrollar una propuesta educativa que logre generar en los estudiantes una consciencia de género, lo que implica el reconocimiento de la perspectiva de género, el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de propuestas igualitarias y humanas. Es importante reconocer el papel de la literatura, pues es desde su horizonte este movimiento ha encontrado un espacio de diálogo. Es así, que las relaciones que se establecen entre este tipo de literatura y las relaciones sociales que aquejan actualmente a los discursos negados del feminismo, las nuevas

masculinidades y las disidencias sexuales en sus diferentes formas puedan lograr entrar en la educación y modificar la cultura desde las esferas más básicas. Dicha propuesta pedagógica tiene como objetivo desestructurar el pensamiento automatizado patriarcal que aqueja a la sociedad mexicana, dicho pensamiento reproduce el orden jerárquico esencialista de los roles de género instauradores de ley de la cultura mexicana. Éstos han sido trascendentalizados y se ven presentes de las aulas mediante diferentes conductas y son externados en diversas enunciaciones discursivas. Es importante e imperante que en la educación haya el tratamiento de dichos temas, pues es solo mediante ella que puede haber una desestructuración, que de paso a un continuo reflexivo, y que pueda desembocar en un cambio de consciencia y conducta.

Dicha preocupación justifica esta propuesta que incluye a la literatura como una fuente de inspiración y una forma de expresión donde el imaginario y la consciencia del estudiante sea mejor formulados y den paso a nuevos procesos de pensamiento humanizado y consciente. La trascendencia de este trabajo reina en el objetivo de un cambio social mediante la literatura en el campo educativo, para eso es importante concebir la literatura como constructora de mundos, sin embargo, dicho cambio social no podría producirse sin que sea construido desde las profundidades de la cultura. Esta propuesta se basa en la necesidad de entender por qué tener una educación literaria que supere la mera mejora lingüística como asegura Teresa Colomer en su texto de la enseñanza de la literatura a la educación literaria de 1991, quién también habla del sentido historizador de las clases de literatura propuestos en los programas de educación de México. Trabajar la literatura con temática de género, en el aula, permite dentro de su diversidad atacar varios flancos, pues esta propone temas como la sexualidad, los roles de género, la violencia, las masculinidades, los cuerpos sexuados, las afectividades, el feminicidio, las construcciones sociales sobre las disidencias sexuales. Este proceso de lectura aportaría diversas visiones que no tratan de extrapolar, sino de converger en un balance que apoye al desarrollo desde la igualdad y la inclusión. La literatura en este sentido terminaría siendo un diverso dialogo en el que participa su lector, razona, critica, propone y construye un nuevo pensamiento transformador dentro de la sociedad.

## Antecedentes

Se ofrece a continuación un panorama de esta investigación conforme a los estudios que se han hecho sobre la materia que se pretende investigar. Cabe recordar para este punto que el objeto de esta investigación es el tratamiento de la literatura con perspectiva de género en Latinoamérica contemporánea y su relación con el desarrollo de sensibilización con el tema y el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Entonces tenemos aquí varios tópicos de que analizar. Se dará cuenta primero del acercamiento específico del tema y los trabajos que se hayan hecho, para después partir hacia los temas más generalizados como literatura y perspectiva de género, pensamiento crítico, educación literaria en nivel medio superior.

De principio se debe aclarar que, sobre el tema, directamente, la enseñanza de la literatura desde la perspectiva de género: una alternativa educativa para tratar las desigualdades en la educación media superior, existen pocas propuestas directas, sin embargo, hay algunas con una gran proximidad, ahí es donde esta investigación plantea una situación innovadora que se justifica como necesaria para las aportaciones a la educación literaria, dichas investigaciones se quedan en una teorización generalizada, a diferencia de este trabajo de grado que propone un corpus de textos, la teorización y análisis de estos y la forma de abordarlos en el aula de la educación media superior. Después de esta aclaración se dará cuenta de las propuestas o investigaciones más aproximadas al tema central y después a los tópicos por individual que conforman esta metodología.

Los criterios de corte de la búsqueda de este estado de la cuestión van de 1990 a la fecha, ya que es importante que las investigaciones sean recientes, apagadas a los movimientos feministas de los últimos años, pues la teoría de interpretación propuesta es desde lo llamado cuarta ola del feminismo surgida en entre el 2018 y el 2019. Las investigaciones pueden ser de cualquier parte del mundo, ya que estos temas están siendo desarrollados de una forma general, aunque su aplicación sea en México. Se organizará conforme a las investigaciones más parecidas a lo que aquí se propone, después se hace un corte más generalizado de los temas de educación y literatura. De la forma anterior atenderemos a una comparativa más

apegada a lo innovador de esta propuesta, para luego ir a las bases de lo que ya se ha trabajado sobre el tema en cuestión.

Existen varios estudios sobre el abordaje de la perspectiva de género a partir de la literatura, por ejemplo, el estudio que hace Blas Sánchez Dueñas de la Universidad de Córdoba que titula *La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular*. Este estudio perteneciente al libro *Didáctica, Lengua y literatura Vol.24* del 2012, aborda la importancia del abordaje de la perspectiva de género en la enseñanza de la literatura en la educación secundaria obligatoria y bachillerato, su propuesta mediante la revisión de los libros de texto obligatorios para estos grados. Su estudio reside en el análisis de la figura de la mujer en la literatura renacentista, con el objetivo de decodificar los valores tradicionales impuestos por una sociedad patriarcal.

Otros estudios son los de Valeria Sardi y Fernando Andino del 2012 con su ponencia en 2012, para el VI Congreso Iberoamericano de estudios de género de la universidad Nacional de San Juan, *Leer literatura: Tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares en la formación docente*. En esta se ponencia propone primero un rastreo del trabajo del profesor en el aula de la educación básica en Buenos Aires. Las aportaciones que tiene para la educación en la perspectiva de género es la consciencia de los establecimientos de los roles de género de la literatura que se enseña, para estos autores la mirada profesional en el aula puede configurar e indagar los mapas genéricos que se presentan. Tiene como entender las masculinidades y las femineidades de manera dinámica, como luchas de poderes, compuestas por sujetos sexuados puede abrir espacios de discusión que otorguen sentido a la enseñanza y desoculten sexualidades silenciadas bajo la violencia simbólica de la norma hegemónica.

Otro trabajo de investigación de Valeria Sardi es el de *Literatura para niñxs y género: ¿de eso no se habla?* de 2013 que aborda el tema de la literatura infantil y el tratamiento de cuestiones de género en la educación básica en sus primeros años. Lo que proponen es una educación que termine con las desigualdades sociales de los roles de género.

Después de analizar estas investigaciones que proponen un trabajo bastante cercano a lo que aquí se propone, existen otros trabajos que ponen más bien de forma generalizada el tratamiento de la perspectiva de género en la educación. Como el trabajo de María González Jiménez de 2009 “Estudios de género en la educación: una rápida mirada” por la Universidad Pedagógica Nacional (México) que propone trabajar la educación en género de forma permanente en el aula. Otro es el artículo en revista de María Luisa Trejo Sirvent, Gabriela Llaven y Hugo César Pérez de la Universidad de Matanzas Hugo Cien Fuegos, Matanzas Cuba que tiene finalidad de abordar la conceptualización del *Enfoque de Género* y sus implicaciones en la educación al incluirse en asignaturas de programas de licenciatura y posgrado. Trabajar con dicho enfoque supone la formación para el alumno y el docente.

Los dos estudios anteriores son los más próximos a lo que se ha realizado conforme al tema, sin embargo, los tópicos por separado serán de gran importancia para analizar el estado en el cual se encuentra esta propuesta, para servir como comparativo o como base de la investigación. El siguiente tema es el de la literatura y la educación. Este ya se ha abordado de diversas formas, sin embargo, una de las teóricas con mayor proliferación de trabajos, sobre la cuestión es Teresa Colomer con sus trabajos como: *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria* (1991) *La evolución de la enseñanza literaria* (1996) *La formación del lector literario* (1998) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido* (2001) entre otros, en los cuales siempre converge el estado de la educación literaria, así como propuestas para un acercamiento a un método que ayude a la mejora de la enseñanza literaria. Póstumo a estos son muchos y muy variados los estudios que usan de referencia las investigaciones de Colomer. Uno de los estudios de trabajo que se acerca a la utilización de la literatura en el mundo práctico es la propuesta de Ana María Margallo González con *La educación literaria en los proyectos de trabajo* (2011) que habla sobre la articulación de la educación como formadora de lectores, que a su vez exige el replanteamiento de los modelos educativos de la literatura que dejan de ser una formación cronológica, para desarrollar la competencia literaria. Una propuesta mucho más didáctica que ofrece una metodología que tiene como objetivo centrarse en el lector para saber si es capaz de desarrollar plenamente una competencia lectora. Otro autor que ha abordado estos temas es Pedro Baquero Másme

que habla sobre la didáctica y la literatura en su texto *didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha* (2014) en el cual se plantea una pregunta muy importante, si la enseñanza de la literatura es una mera cuestión didáctica para su funcionamiento, o se trata más bien de una situación de interdisciplinas que ayudan al lector a construir una experiencia que ayuda a desarrollar los procesos lectores.

Otro tópico es el del desarrollo del pensamiento crítico a través de la literatura, en este sentido también pueden ser vastos los trabajos que se han desarrollado, ejemplo de ellos es el artículo de 2015 de Adriana C. González: *Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico*. En el cual considera algunos criterios básicos a considerarse en el desarrollo de estrategias de clase destinadas a fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de textos literarios. Fundamentando el texto en la reflexión de la argumentación del estudiante, que pretende justificar la importancia de espacios de diálogo para formar la autonomía del estudiante universitario. Otro trabajo es el de Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez con la Tesis para la obtención de grado licenciatura *Desarrollo de pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (Cuentos de los hermanos Grimm)* (2011) en el cual sustentan que los niños desarrollan dicha habilidad mediante la experiencia lectora.

## Hipótesis

La enseñanza de la literatura con perspectiva de género, en la educación media superior pública y privada en el estado de Querétaro, podría ayudar a desarrollar un pensamiento crítico y modificador frente al pensamiento patriarcal automatizado que genera violencia y desigualdad en la sociedad actual.

## Objetivo general

Como objetivo general del proceso investigativo, se tiene que, a través de la investigación documental, el diseño del método, la lectura de resultados, el ejercicio de fundamentación, la intervención en el aula pueda desarrollarse una propuesta didáctica del tratamiento de la literatura con perspectiva de género como medio para desarrollar el pensamiento crítico conforme a estos temas en la educación media en México, así como que el sujeto a educar, en la individualidad y colectividad, pueda desestructurar conductas que restringen, violentan y crean desigualdades de género, dando paso a nuevas formas de concebir las relaciones sociales desde el género.

## Objetivos particulares

Hacer un recorrido y análisis del estado actual de las clases de literatura para la educación media en México.

Hacer una propuesta didáctica en la que el alumno tenga una real clase de literatura desde su experiencia con los textos.

Desarrollar en la propuesta didáctica análisis literarios a partir de los estudios de género.

Desarrollar una didáctica que permita el dialogo entre la obra y el lector para la discusión de temas de género que aquejan a la sociedad actual y los procesos socioculturales contenidos en la obra.

## Metodología

En este apartado protocolario se establecen los fundamentos metodológicos que guiarán los procedimientos de esta investigación. Se indicará el tipo de investigación y su enfoque, los aspectos que condicionan el universo donde se realiza la investigación, las técnicas de recolección de datos y teorización y las fases a seguir. En términos generales esta metodología se propone que sea de tipo cualitativo y su enfoque es la investigación-acción, lo anterior permite una teorización basada en un análisis de datos sobre el estado actual de la educación literaria, sus experiencias y el pensamiento crítico, que pasa a un sentido de una teorización que es aplicada como experimentación y como resultado una propuesta pedagógica integral con reales bases, para su funcionamiento en el aula.

De principio, debe justificarse que en una investigación en la que intervienen la literatura y su forma de enseñarse es inevitable establecer un método cualitativo pues se busca estudiar los procesos de la enseñanza de la literatura desde un panorama completo. Para fundamentar plenamente hay que recordar la hipótesis que hace que este enfoque case mejor con lo que se quiere lograr. Pues si se propone que la literatura con perspectiva de género puede desarrollar el pensamiento crítico, se da por hecho que este no puede ser medido en término numéricos, pero sí en análisis que metodológicamente conllevan al estudio del contexto y su desarrollo, más bien, adaptado a diferentes resultados. Conforme al enfoque de investigación-acción, que ha recobrado mucha fuerza en los estudios de la enseñanza, es importante señalar que se trata de una propuesta investigativa que su finalidad es la aplicación en el aula de forma inmediata, pues tener este enfoque implica siempre la autorreflexión sobre la situación de la propia investigación, cuya cualidad es muy necesaria en una propuesta pedagógico-didáctica sobre la literatura.

El alcance de esta investigación pretende ser el interventivo, a pesar que predominantemente este ejercicio vaya más hacia lo cuantitativo, no es imposible establecer en lo social índices del porqué de un fenómeno. Esto demanda dar una profunda explicación de las causas o efectos de varios factores que determinan, primero el estado actual de la educación literaria y después de la situación social de la igualdad de género, para sobre esas

bases proponer un aparato que permita superar el sentido explicativo. Este tipo de investigación exige una profundización sobre el tema en cuestión, pues demanda analizar cómo todos los participantes y sus procesos interactúan, además que esta investigación necesita de diagnósticos, predicciones y evaluaciones al tratarse de una investigación-acción.

Conforme al diseño de esta metodología se debe decir que la población y el caso es muy importante de definir bien. Se tomará como población los estudiantes de la educación media superior que pertenecen a la Dirección General de Bachilleratos. Como casos específicos que buscan ser comparados se tomarán como pilotos un grupo de escuela privada con nivel socioeconómico medio-alto y escuela pública con nivel socioeconómico medio-bajo. En la capital del estado de Querétaro.

Los métodos de recolección de datos se llevarán a cabo mediante el diseño y la aplicación de diferentes aparatos de muestreo y trabajos censales, como lo son cuestionarios y opiniones. Será necesario hacer esto en varios momentos de la investigación, por ejemplo, en el principio para hacer un sondeo de opiniones para revisar el estado actual del pensamiento crítico sobre la perspectiva de género en el grupo muestra, otro momento deberá presentarse después de la aplicación de la propuesta didáctico-pedagógica.

Conforme al procedimiento, esta investigación contará con varias fases que dividiré en tres generales con sus respectivos momentos. La primera fase más bien teórica-descriptiva, la segunda de aplicación y la tercera de análisis de resultados, reformulación y mejora.

En la primera fase general, se propone:

1. Trabajo de gabinete

- 1.1. Lectura y búsqueda de la composición de un corpus sobre la literatura con perspectiva de género.

- 1.2. Análisis de información documental

- 1.3. Elaboración y revisión del marco teórico completo, con sus diversas necesidades: pedagógicas, literarias, estudios culturales, estudios de género, entre otros.

- 1.4. Fundamentación pedagógica.

- 1.5. Elaboración de guía teórica de las propuestas sobre perspectiva de género

- 1.6. Elaborar análisis literarios de las obras propuestas en el corpus.
- 1.7. Realizar una propuesta didáctico-pedagógica sobre la enseñanza de la literatura.

En la segunda fase:

1. Observación preliminar diagnóstica.
  - 1.1. Diseño de instrumentos de recolección de datos.
  - 1.2. Aplicación de cuestionarios y opiniones.
  - 1.3. Análisis de información dada por los instrumentos aplicados a los grupos muestra.
  - 1.4. Procesamiento de datos.
2. Trabajo de campo experimental:
  - 2.1. Probar, verificar y pilotear la propuesta didáctico-pedagógica de la enseñanza de la literatura libertaria.
  - 2.2. Diseño de los 2dos instrumentos de recolección de datos.
  - 2.3. Aplicación de instrumentos de recolección.

En la tercera etapa

3. Análisis de datos
  - 3.1. Interpretación de resultados
  - 3.2. Elaboración de datos
  - 3.3. Reformulación de propuesta.
  - 3.4. Conclusiones
  - 3.5. Recomendaciones

## Capítulo 1

# ¿Por qué enseñar perspectiva de género a través de la literatura?

*Hace tanta falta que ninguna viva lo que por hoy me hace falta, para que nunca falte más, ninguna, ninguno.*

*Lukas Avendaño.*

### Introducción.

En este primer capítulo se pretende dar respuesta a diferentes cuestionamientos que surgen desde la propuesta de esta investigación. La pregunta que rige este apartado es por qué enseñar perspectiva de género a través de la literatura, ésta da paso a otros interrogantes que ayudan a tener un panorama extenso de la importancia de la enseñanza de la literatura, que parece ser un tópico central para diferentes teóricos de la didáctica de la literatura<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Diversos autores de plantean estas interrogantes: ¿Cuáles son los enfoques recientes y las funciones de la didáctica de la literatura y de la lengua? ¿Qué quiere y necesita saber un profesor de Lengua y Literatura en estos momentos? (Serrano/Martínez: 1997), ¿Qué, ¿cómo y para qué enseñar literatura? (Garrido: 2001), ¿Para qué sirve la literatura? ¿Qué justifica su inclusión en un programa educativo hoy en día? (Romera: 1997), ¿Qué es la didáctica de la lengua y la literatura? (Mendoza Fillola: 2003). Entre otros: Teresa Colomer 1994 Joaquín Aguirre 1998

Es necesario dedicar este capítulo a la discusión de la importancia de enseñar literatura, y cómo hacer para que ésta funcione como canal para tratar temas con perspectiva de género como alternativa frente a las desigualdades y las violencias. Esta constante lucha de las humanidades por reafirmar su lugar dentro de la educación surge de una ideología establecida por un sistema neoliberal globalizado que determina lo que se enseña en las escuelas y la utilidad para el desarrollo de sujetos dóciles y productivistas que permea la sociedad mexicana. Por ello este capítulo se encarga de discutir puntos como la importancia del tratamiento de la perspectiva de género desde la enseñanza de la literatura, ya que debido a las problemáticas de desigualdades múltiples es imperante el desarrollo de una propuesta que permita su tratamiento en la educación pública y privada como una estrategia para acabar con la violencia de género. También, se propone una justificación de porqué enseñar desde la literatura y a qué problemáticas nos enfrentamos desde lo didáctico-pedagógico en el desarrollo de una educación literaria. Por último, se describen los objetivos que se pretenden alcanzar, con este trabajo de grado, sustentados en la corriente pedagógica propuesta por Paulo Freire.

Parece necesario argumentar por qué se dedica este primer capítulo a realizar una justificación y una fundamentación pedagógica que dirigirá y sustentará este trabajo de tesis. Dicha necesidad surge debido a que en esta propuesta se atiende a dos esferas: la educativa y la literaria, es importante, entonces, no dejar de lado el asunto educativo que sustenta el alcance que se pretende con esta propuesta. Por tratarse de un programa profesionalizante, no puede hacerse ajeno a un andamiaje construido sobre lo pedagógico y pensado a modo de interacción, más allá de lo didáctico, lo anterior es la columna vertebral que sostiene el presente trabajo metodológico. Por tanto, éstas dos esferas no deben verse como dos componentes separados, sino como una intersección que trabaja para la autonomía literaria, como finalidad del proceso educativo.

## El estado actual de la violencia de género en México

La interrogante que rige este apartado cuestiona la importancia de la introducción de la perspectiva de género en la educación en México, para ello es necesario saber cuál es el estado actual de la violencia de género, pues al dimensionarlo se pretende dar respuesta a la urgente necesidad de propuestas que actúen en pro de la introducción al sistema educativo. Se puede afirmar que la perspectiva de género es algo que debe ser imperativo en la educación actual. En las últimas fechas ha sido visible la manifestación de mujeres que exigen una vida fuera del miedo debido al acoso, al feminicidio, en general, a la violencia de género. Dichas manifestaciones han ido en aumento debido a que, históricamente, la violencia contra las mujeres ha sido invisibilizada y perpetuada. Conocer el estado actual de este tema implica ser conscientes de la efectiva existencia de la violencia generalizada y normalizada. Las exigencias de las feministas para que el estado desarrolle nuevas leyes que castiguen el acoso, la violación o el feminicidio quedan de lado cuando las cifras de violencia van en aumento y hay una contraposición entre el pensamiento patriarcal de muchos hombres y mujeres, como una lucha de discursos que se sobreponen en resistencia. Sin embargo, se tiene como hipótesis de este trabajo que desde la educación y la literatura esta resistencia puede aminorar en el progreso de conciencia de los discursos interiorizados por el sistema del patriarcado hegemónico.

De acuerdo con la ONU MUJERES (2018) entre 9 y 10 mujeres son asesinadas al día en México y la cifra va en aumento. De 2015 a la fecha, suman 3,578 feminicidios a nivel nacional. Sólo de enero a octubre de 2019 se registraron 833 casos, según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). La Ciudad de México acumula 231 feminicidios en los últimos cinco años; 50 de ellos fueron cometidos en los primeros nueve meses de 2019. Veracruz es el estado más peligroso para las mujeres en la actualidad, al registrar 153 víctimas de feminicidio de enero a octubre de este año. Le sigue del Estado de México con 95 casos en el mismo periodo, de acuerdo con el SESNSP consultado en su página web (2020). De enero a agosto de este año, 292 mujeres han sido víctimas de abuso sexual en la Ciudad de México; cuatro denuncias son por violación

tumultuaria, según el portal de Datos Abiertos del gobierno capitalino. La violencia que ejercen parejas, esposos, exnovios o exesposos contra las mujeres en México es "severa y muy severa" en 64.0% de los casos, de acuerdo con la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (Endireh) 2016. El 19.4% de las mujeres de 15 años y más ha enfrentado, por parte de sus parejas, agresiones de mayor daño físico, que van desde los jalones o empujones hasta golpes, patadas, intentos de asfixia o estrangulamiento e incluso agresiones con armas de fuego y abusos sexuales.

En Querétaro las cifras de violencia de género no son claras ni transparentes, según la Fiscalía General del Estado de Querétaro en su sitio web, consultado en (2019), sólo del mes de noviembre de 2019 la cifra es de 31 mujeres desaparecidas. Sin embargo, estos datos no concuerdan con la asociación civil, *Desaparecidos Justicia Querétaro* que tiene documentadas más de 600 familias en Querétaro que tienen personas desaparecidas y sólo 11 de estas víctimas han sido recuperadas con vida. Según el semáforo delictivo del Estado de Querétaro, ha ido en aumento en el último año, las denuncias por abuso sexual han ido de 20 a 41 por mes. Además, se debe tomar en cuenta que muchas de las víctimas no denuncian y que muchos de los cuerpos nunca aparecen. Asimismo, se deben considerar las constantes denuncias de acoso sexual a compañeras dentro de las diversas instituciones educativas. Por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) hay un constante reclamo de sus estudiantes ante profesores que las acosan, si bien se ha instituido un protocolo que se hace efectivo en esos casos, es evidente que diversos directores o encargados de diferentes dependencias detienen ese proceso, la explicación puede resultar bastante compleja.

La violencia de género no se reduce a feminicidios, violaciones sexuales o agresiones físicas, son éstas la punta del iceberg, pues detrás de toda práctica social hay desigualdades que se producen. Podemos mencionar entre ellas, el que una mujer, estando en el mismo puesto que un hombre reciba un salario menor, las limitaciones a la educación por el hecho de ser mujeres que aún están presentes en diferentes zonas rurales, el establecimiento de acciones regidas por roles de género tradicionales, entre otros.

Se debe hablar de la situación ideológica de la cultura mexicana que es regida por la vergüenza y el escándalo, que se evita a toda costa, así como de una cultura de corrupción en

donde los dirigentes tienen parentesco o amistad con los que delinquen. Por otro lado, se debe hablar del pensamiento patriarcal que culpabiliza a la víctima. La forma de vestir, el estilo de vida y las cuestiones religiosas que instauran al hombre y la mujer en los espacios de lo público y lo privado. Esta ideología hace que se reproduzcan desigualdades y violencias perpetuadas por la situación naturalizada de género. El cuerpo entonces funciona como un mensaje del que se cree dueño, el mensaje que se manda es que ella no es dueña ni de su propio espacio en el que los roles de género la instalan. Mariana Berlanga, en *Conceptos clave en los estudios de género*, afirma que quien otorga el castigo es quien tiene el poder de hacerlo, el hombre entonces se erige como autoridad, de esa manera obtiene el reconocimiento del otro y se considera el dueño de la facultad de imponer su ley. Berlanga dice también que el feminicidio está asociado a la derrota, pues las mujeres pierden su autonomía, lo que la lleva a perderlo todo, incluso la vida.

En cuestión de las violaciones podemos argumentar bajo las palabras de Rita Segato, cuando habla de cuerpo y territorio:

(...) la violación se dirige al aniquilamiento de la voluntad de la víctima, cuya reducción es justamente significada por la pérdida del control sobre el comportamiento de su cuerpo y el agenciamiento del mismo por la voluntad del agresor. La víctima es expropiada del control sobre su espacio cuerpo. (2004, p. 4)

La violencia de género implícita en las violaciones es una situación comunicativa que refrenda y legitima el poder masculino sobre los cuerpos sexuados de sus pares. Lo anterior es una ideología formada por una cultura patriarcal que jerarquiza al límite el poder con relación al sexo de los cuerpos instalados en un sistema cultural.

Desde la lectura y análisis de las cifras, educar en la perspectiva de género cobra su importancia y su imperativa necesidad para trabajar desde las esferas básicas de la educación pública y privada; sin embargo, se deben tener en cuenta las exigencias de diversos grupos feministas hacia los gobiernos por desarrollar leyes que amparen y defiendan a los discursos negados, al igual que se castigue a los agresores. Dichas exigencias solo atacan una parte del problema, pues en esta tesis se sustenta que es desde las bases de la educación y la cultura que el problema puede aminorar. La educación abre la posibilidad de que el sujeto se forme,

entienda, reflexione y modifique sus estructuras. Justificar por qué enseñar perspectiva de género es desentramar la cultura patriarcal que permea ambientes desiguales y violentos, también, para quienes no participan de las características heteronormativas. La noción de género, entendida como construcción social, puede modificarse desde la educación al tratarse de un espacio sociocultural en el cual los sistemas jerárquicos que participan del poder se reacomodan y sugieren nuevas formas de ver el mundo. Según Judith Butler (1990) en *El género en disputa*, éste es un dominio de libertad, en el cual hay que oponerse a la violencia que impone sus normas, pues al ser una construcción cultural, es mediante la cultura que puede modificarse.

Judith Butler y Freire son la columna vertebral de esta investigación, desde sus diferentes aportaciones a los campos del feminismo y la pedagogía respectivamente, bajo sus principios existe la certeza de la modificación de la cultura desde la conciencia. Con base en *El género en disputa* de Judith Butler (1990), una de las obras fundamentales del pensamiento *queer*, podemos reflexionar sobre las prácticas que concebimos como comunes, tener conciencia de esas conductas necesitan de la dilucidación y desentramado de la cultura, pues permite el rompimiento de las normativas de un pensamiento hegemónico que es construido por los sujetos sociales y que indica los roles de los cuerpos sexuados desde la óptica patriarcal. Butler asegura que todas las prácticas y estructuras en las que nos desarrollamos tienen una marca de género. Esas marcas de género que son instituidas y legitimadas por las prácticas de poder definen condiciones, pues se asume de forma cultural las voces que pueden hablar, las que callan, a quiénes se les cree, qué se dice, qué es valioso y qué no lo es, qué se guarda en la memoria y qué es necesario olvidar.

Las teorías de género de Butler parten desde las políticas sexuales que permean el análisis de diversos tópicos como los cuerpos, las diferencias sexuales y las diferencias de género. Existen diferentes tipos de feminismo, que se aclaran en el segundo capítulo, y es justo esta autora quien trabaja su propuesta en estos diferentes tipos, basándose en lo que habían hecho las feministas negras que señalan que ser mujer no es definitorio para otras personas que sufren otras opresiones, lo que da paso a lo que se conoce como feminismos, que combinan las diferentes desigualdades que se intersecan con el género, teoría que se utiliza como

herramienta metodológica y que se le llama interseccionalidad. Se toma esta autora y sus teorizaciones porque en ella se establece que es posible hacer un cambio, debido a la naturaleza del género como construcción cultural:

El género no debe interpretarse como una identidad estable o un lugar donde se asiente la capacidad de acción y donde resulten diversos actos, sino más bien, como una identidad débilmente constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior mediante una repetición estilizada de actos. Esta formulación aparta la concepción de género de un modelo sustancial de identidad y coloca en un terreno que requiere una concepción de género como temporalidad social constituida (Butler, 2007, p. 188).

Es bajo el sustento anterior que podemos decir que la educación es un espacio en donde se puede establecer un ejercicio de reflexión y conciencia del que habla esta autora, pues mediante este proceso es que se desarrollan las acciones libertarias que interfieren en la modificación de ideas, que a su vez pueden eliminar las prácticas de violencia y desigualdad que aquí se han expuesto. Se elige esta autora como base, pues casa bastante bien con una idea que no esencializa las prácticas de género, por el contrario, cree en las modificaciones de los modelos instituidos.

#### Pertinencias de la enseñanza de la perspectiva de género a través de la literatura

En este apartado se discute sobre las oportunidades que brinda la literatura para el tratamiento de los estudios de género. La literatura contemporánea de los últimos años, escrita por mujeres y hombres retoma diversos temas. Podemos hablar de una forma escritural que en realidad puede estar más comprometida en cuestiones políticas, ecológicas, críticas y por supuesto en el tratamiento y crítica de la perspectiva género.

La literatura permite decir, imaginar o comprender nociones que fuera de la retórica son impensables o se limitan al tratamiento de lo políticamente correcto. La literatura dotada de libertad al enunciar y proponer, esto permite un acercamiento más profundo a los

diferentes temas que se pueden tratar como el cuerpo, las masculinidades, la violencia de género, las disidencias sexuales. Enseñar perspectiva de género desde esta trinchera, permite descodificar la crítica, el deseo de lo utópico o el rechazo a lo no grato puestos en la obra. Es en la conciencia de la ideología puesta en una obra artística que es posible concebir nuevas formas de pensamiento.

En un sentido literario, es necesario hablar de la configuración de la obra literaria que pretende denunciar situaciones pertenecientes a la perspectiva de género, en ello reside el asunto de la representación, pues en la representación los sujetos se instauran en roles de género que pueden ser modificados en una forma de rompimiento de la norma o se apegan a lo que socialmente conocemos para realizar una crítica.

Enseñar perspectiva de género desde la literatura permite analizar personajes de la obra, pues son representaciones de concepciones de mundo que se establecen históricamente en determinado tiempo y lugar. El representar implica, en términos específicos, la significación y la simbolización, pero para que estos dos valores se hagan presentes necesitamos un configurador y un decodificador, es decir un escritor y un lector. El configurador da al mundo sus concepciones de lo que hace presente, puesto que la representación es una sustitución de aquello a lo que se refiere. En este caso los personajes, abordados desde la perspectiva de género, son representados desde un horizonte sociocultural que está permeado por una ideología, todas las configuraciones de género que pertenecen al momento de la escritura de la obra. Adriana Gonzáles en *Conceptos clave en los estudios de género* (2017) afirma que *la representación ha sido y es un instrumento del dominio patriarcal, pero también un ámbito de rebelión y réplica*. Apunta también que las representaciones están determinadas por el poder, como un elemento que legitima y hace viable el dominio del autor de la representación. En este sentido la representación es una práctica cultural que determina aceptaciones y construyen categorías de seres u objetos designados como referentes.

Enseñar perspectiva de género desde la literatura permite plantearse la proliferación de temas, la polifonía y los diferentes sistemas de los cuales nos valemos para su análisis, pues permite abordar temas como el aborto, la autonomía, el cuerpo y la política, la equidad,

la heterosexualidad, las masculinidades, el feminicidio y la memoria, la sexualidad, los movimientos de sexualidades disidentes, las nuevas masculinidades y, sin duda, los feminismos. Es sólo a través de la cultura que la percepción de los estudiantes puede expandirse conociendo nuevas formas de pensamiento que logren modificar el egocentrismo de sus realidades inmediatas. En general, la literatura muestra diferentes concepciones e ideologías conforme a diversos temas, esa diversidad abre un espacio para la discusión y la reflexión, que puede dar paso a la conciencia y a la modificación. Si bien la literatura por sí misma no pretende ni quiere formar nuevos ciudadanos, en un sentido, ético o moral, si es desde la conjunción con la educación que el educando puede modificarse. En la apertura de los panoramas, el estudiante es capaz de diferenciar entre diversos modos de pensar las cosas, lo que interviene en el desarrollo del pensamiento crítico.

El análisis de las obras desde las teorías de género en sus diversas temáticas permite reflexionar en la praxis diferentes tópicos, no se trata de un ejercicio que se reduce a la mera aplicación, sino que, al encontrarse en un ámbito educativo, satisface la necesidad de la formación que es esencial en la educación, es decir, las teorías de género abren una brecha en la que es posible explorar y reflexionar, apoyados en lo lúdico de la narrativa, pues la obra bajo sus diversos tópicos permite teorizar, concientizar e interpretar.

Derivado de la afirmación anterior, dónde la educación permite que la literatura se vuelva un objeto de análisis y un objeto pedagógico, siendo ambas de igual importancia, es posible justificar este proyecto que permite el desarrollo de una conciencia de género desde la enseñanza de la literatura. La posibilidad de educar en la perspectiva de género será desde el desarrollo de la didáctica de la literatura que entrelaza los análisis literarios desde los estudios culturales y las formas didácticas de los niveles de lectura, es desde este proceso de enseñanza y aprendizaje que la finalidad de este trabajo se cumple, la conciencia de la cultura patriarcal que puede dar paso a una modificación y reformulación de género.

## Problematizar la educación literaria

La educación literaria se enfrenta a diferentes problemáticas, desde la forma de su enseñanza desde la didáctica, hasta la devaluación de su enseñanza, es por esto que como profesores de literatura nos sometemos a una constante argumentación que demuestre la importancia de la enseñanza de la literatura. Esta fundamentación pedagógica es un análisis propositivo que pretende, primeramente, justificar la relevancia educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en sus diversos niveles, lo anterior es la razón por la cual se dedica este primer capítulo a una fundamentación profunda que justifica la relevancia de esta tesis.

Con la misma importancia, se trata de contestar puntualmente a los cuestionamientos de con qué intención o finalidad última la literatura en general participa en la educación y cómo ésta podría modificar positivamente al estudiante, este último concebido como un ser social que se introduce en la participación pública después del proceso educativo formal. Para poder sustentar la importancia de la educación literaria en la vida escolar, este capítulo se vale de diferentes teorías pedagógicas. Éstas tienen concepciones convergen en la visión de liberación y humanización a través del proceso educativo. Esta investigación, como se ha dicho anteriormente, encuentra sus cimientos en las teorías pedagógicas para establecer una base que le permita sostener su importancia y trascendencia en el ámbito educativo en todos sus sentidos desde el meramente académico, con el desarrollo cognitivo, hasta aterrizar en el sentido formativo, lo que involucra un fin integral de esta propuesta. En la lectura de esta fundamentación nos encontraremos con concepciones pedagógicas, o bien aportaciones sobre la misma, de autores como Juan Amós Comenio, Emile Durkheim, Giovanni Sartori, Zygmunt Bauman, Fernando Savater y como eje rector Paulo Freire, entre otros que se han unido en esta justificación.

Durante la historia se han dado varias definiciones de la educación, cada una bajo diferentes corrientes que se apegan a las necesidades de su época y contexto geográfico. Algunas descriptivas, otras que buscan objetividad en las cuestiones científicas de la

educación. Es importante conocer plenamente y centrarnos en una definición de educación que se adapte mejor a esta propuesta. La educación verdadera en su amplio sentido, según Freire (1970) en *Pedagogía del oprimido*, debe entenderse como la praxis, la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Esta definición de educación implica concebir a un hombre que mediante ese proceso es transformado en un sujeto que aporta, mediante la conciencia social, una nueva concepción de mundo en el cual las esferas políticas en todos sus sentidos pueden ser cambiadas si así es necesario. La educación no puede, ni debe cerrar sus puertas a la realidad social, a la economía, a la ecología, a la represión social y a la política, esta última debe entenderse como esos procesos sociales que van desde las interacciones entre los participantes en los grupos en los que se inscribe el sujeto, hasta las situaciones pertenecientes a la opinión pública de las actividades gubernamentales, es desde esta perspectiva que los programas educativos definen su currículum, mediante el análisis de las necesidades que se definen en los perfiles de egreso de los diferentes niveles, sin embargo la literatura, al no ser una herramienta de producción, vista desde un sistema neoliberal, pierde sentido y su necesidad se vuelve reducida al desarrollo de lectura en un nivel literal.

Durkheim en *Educación y sociología* (1922) describe como educación a ese proceso de transmisión cultural de una generación a otra, es decir, de la generación adulta a otra joven, por tanto, es un proceso social, sin embargo, no debe entenderse esto como una reproducción, en la medida que estas generaciones actúan y se alimentan unas de otras, sino como un proceso en el que también se genera un conocimiento integral que se modifica con el paso del tiempo y según sus necesidades. Se agrega a lo anterior que las mismas generaciones en la praxis se retroalimentan y generan significaciones, en un proceso de consciencia que es permeada por la experiencia, es decir, la generación que enseña a otras generaciones debe plantearse y replantearse ciertas modificaciones que lleven a un cambio social. Durkheim quién se instala en la situación positivista, no pretende hacer una propuesta sino una descripción, que se inscribe a la ideología de su época, pues se instala en la necesidad de convertir la educación en una ciencia, así que, para esta argumentación, se toma únicamente que la educación es un acto social y, por lo tanto, lleno de ideologías que intervienen en los

procesos formativos. En este contexto, la educación literaria será planteada como ese factor educativo transformador del educando, en un continuo reflexivo.

Es importante en este momento hacer uso de la diferenciación entre educación y pedagogía que nos ofrece Durkheim, en su texto *Educación y sociología* (1924), donde la educación tiene el tratamiento de la plena acción consciente o inconsciente de la transmisión de conocimientos de una generación sobre otra menor, como ya se había dicho en el párrafo anterior, en cambio la pedagogía es una idealización que es un componente de teorías, que se entienden como un modo propicio de concebir la educación, pero no como un modo de práctica. La importancia de esta aclaración funciona para puntuar que toda educación debe partir de un sentido último, de carácter social, antropológico, filosófico y pedagógico que idealiza y modeliza a un sujeto que es producto del proceso educativo, así que en este texto se insertará un modelo de hombre que puede surgir de lo que aquí se propone.

El núcleo de esta fundamentación es la respuesta a la pregunta ¿cuál es el fin último de la educación aquí puesta? Y existen varias respuestas, sin embargo, con la finalidad de concretar, se contesta que es la desestructurar el pensamiento automatizado en cuestiones de género, que crean desigualdades concretas, en las aulas de la educación media superior a través de la enseñanza de la *literatura desde la perspectiva de género*. Ese pensamiento unificado es dictaminado por una consciencia colectiva determinada por los discursos patriarcales, que rigen y son instauradores de ley, que son avalados por la ideología machista que norman en lo que se debe ser, que niegan a los discursos disidentes, que imponen maneras de actuar y sentir, y que son reproducidos de forma cultural vistos como normales, sin una consciencia que permita trabajar sobre ellos para modificarlos. Dicho pensamiento hegemónico es el creador de desigualdades sociales referentes a violencia de género. Pues si todo se define a partir de la relación con el hombre que es la medida y los demás son lo que no es el hombre (masculino, heterosexual), este es el todo que posee y puede decidir e incidir sobre los otros.

Esta propuesta entonces lucha contra la desigualdad y la violencia que es proveniente de una cultura altamente patriarcal que genera discursos de odio, que, además, en el ámbito educativo se tiende a reproducir de manera inconsciente bajo una falta de conciencia, por el

desinterés o la falta de propuestas educativas sobre este tema que ha cobrado una mayor necesidad de tratamiento. Como resultado de lo anterior, y que se aborda con mayor profundidad a continuación, hay un pensamiento generalizado sobre diferentes temas sociopolíticos y de género que se pueden observar en la opinión pública de los estudiantes. Los sujetos que se pretende educar son los que reproducen formas patriarcales, aquellos y aquellas que no ha desarrollado un pensamiento crítico, que no se pregunta, ni reflexiona, no dialoga, ni discute, mucho menos propone y transforma su realidad. Dicho cambio social solo se puede dar desde las profundidades de la cultura que modeliza al hombre y a los actores sociales, ese cambio social se puede dar mediante la literatura, que se debe entender como constructora de mundos, que reta los sistemas establecidos, que interviene en la realidad para mostrar otras opciones, que puede otorgar una utopía o que revela una forma distópica con la intención de hacer una crítica sobre el sistema. Es mediante la literatura se extienden las experiencias sin tener que vivirlas en carne propia.

La literatura con perspectiva de género será entonces una fuente de inspiración y una forma de expresión donde la norma es mejor formulada y da paso a nuevos procesos de pensamiento mediante un lenguaje estético y una argumentación compleja. En otras palabras, el fin último de esta propuesta es educar al sujeto inconsciente de la violencia estructural y cultura. Este sujeto de pensamiento patriarcal mediante su experiencia con la literatura puede desarrollar pensamiento crítico, un pensamiento que participe de la perspectiva de género, un sujeto que escucha, analiza, pregunta, discute, propone y transforma su mundo en un lugar mejor a partir de su experiencia literaria y social. Lo anterior apegándonos a una educación liberadora como propone Paulo Freire.

#### El estado actual de la educación literaria en México

Es necesario que en este apartado se respondan cuatro preguntas rectoras, que aclaran, bastante bien el estado de la enseñanza de literatura: ¿qué se propone en el programa?, ¿quién

enseña literatura?, ¿con que propósito se enseña? y ¿cómo se enseña? Dar respuesta a dichas preguntas permitirá un reconocimiento general del estado de la educación literaria.

Para responder la primera pregunta, se hablará de la implementación de la educación literaria en el nivel medio superior. Ésta se ve limitada a los bachilleratos generales, ya que en la educación técnica no se incluyen asignaturas relacionadas. Por tanto, este texto se centra en los bachilleratos regidos por la Dirección General del Bachillerato (DGB) que tiene una propuesta curricular dirigida por el sistema de competencias, dominante en los ámbitos educativos de México, de ello se hablará más adelante. El programa que propone la DGB tiene como objetivos el interpretar y apreciar las obras literarias como productos históricos y colectivos; que los alumnos reflexionen sobre sí mismos, los otros y el mundo; interpretar y apreciar obras literarias como productos individuales y colectivos; expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje. Si bien los objetivos del programa no distan mucho de lo que aquí se propondrá hay un elemento que sigue faltando: centrarse en la obra como construcción artística, no como producto, porque es claro que al nombrarlo de esa manera cambiamos su concepción de producción estilística a la forma de producción capital. Además de este elemento necesario a integrar, cabe mencionar que la mayoría de los profesores ignoran estos objetivos y se centran en los contenidos que dicta el programa con una situación de cumplimiento, pues en la entrega de resultados hay consecuencias de no terminar lo que el sistema demanda, otro tema en cuestión.

Con la segunda pregunta se busca brindar un panorama de qué especialistas o profesionales están a cargo de impartir la clase de literatura. La DGB en su organización ofrece un profesiograma al cual las escuelas se apegan para la contratación y designación de clases que se vinculan con su perfil profesional. Si bien, en este documento se puede encontrar que más de la mitad de los perfiles profesionales que se señalan como aceptados para enseñar literatura están enfocados realmente en esta disciplina, podemos argumentar que el 30% de las profesiones que son aceptadas para estos programas no cumplen con el perfil o son poco especializados en la materia. Entre estos profesionales se puede mencionar a aquéllos que provienen de carreras enfocadas en la comunicación y el periodismo, ciencias de la lengua con acentuación en traducción e interpretación, ciencias humanas, ciencias y

técnicas de la comunicación, ciencias humanas, comunicación y relaciones públicas, humanidades, idiomas, enseñanza de la lengua materna y lingüística; si bien estos perfiles están enfocados al lenguaje, no son especialistas en los estudios literarios. Con esto no se quiere decir que los profesores con estos perfiles no puedan o no hayan adquirido y desarrollado ciertos conocimientos sobre la materia, sino que partir de este punto nos permite dilucidar que los enfoques en la literatura según el perfil cambian. Igualmente, algunos profesores que no están especializados, contextualizados y poco o nada interesados en ilustrarse sobre esta disciplina no cuentan con teoría estrictamente literaria y terminan por confundir y arruinar la experiencia literaria del alumno. Fernando Savater en su libro *El valor de educar* (2014) dedica un capítulo al respecto, en él sugiere no caer en la pedertería de establecer que sólo los especialistas pueden enseñar tal o cual cosa, sin embargo, también aclara que no quiere decir con ello que cualquier persona pueda enseñar cualquier cosa. Se agrega aquí que, si bien alguien que no es especialista, según su experiencia puede enseñar también sobre lo otro, éste puede cambiar el enfoque para enriquecerlo o con el peligro de arruinarlo. Tiene que considerarse que para enriquecer algo se necesita contar con una base sólida y en el momento educativo en el que se inscribe esta propuesta, el alumno se encuentra en formación y en la actualidad con una nulidad de lecturas comprometidas con la literatura como hecho estético y artístico.

Lo anterior da respuesta al siguiente cuestionamiento en el que se pregunta con qué intención el programa y el profesor enfocan la enseñanza, así como el propósito que depositan en ella. Desde los años sesenta la educación literaria se ha centrado en el desarrollo lingüístico, Colomer (1993) señala que existen algunos presupuestos y prácticas educativas que señalan cierto avance a una nueva propuesta y muestra algunas esquematizaciones. La primera propone la nueva situación curricular que, lanzada en los años sesenta, establece una relación entre la educación lingüística y la educación literaria., dicha tipología establecida por la lingüística textual responde a las necesidades educativas de mejorar la comprensión y la producción de todo tipo de textos, cabe destacar que es la situación actual en la que se encuentra la enseñanza de la literatura, puesto que en los programas educativos deja de lado la experiencia literaria como un hecho artístico o la importancia que tiene la literatura por sí misma, lo que desemboca en tener la literatura como una herramienta y no como un objeto

de estudio. La dificultad de este esquema reside en establecer los objetivos adecuados para las actividades, pues por lo menos en la educación primaria el texto termina por servir como introducción para las actividades lingüísticas. En pocas palabras la literatura bajo la mirada de una sociedad de consumo, dictaminada por el capitalismo debe encontrar su utilidad inmediata y eficaz para no echarse al olvido. La consecuencia de una educación neoliberal es la concepción de la educación literaria como un mero desarrollador lingüístico, la enseñanza de la literatura es más que una herramienta para desarrollar la comprensión lectora. El sistema actual pretende solo desarrollar tales o cuales habilidades, según el modelo de competencias, para que el lector pueda ser capaz de desarrollarse con manuales o en la resolución de problemas, claro, se trata de una mercantilización del proceso lector.

Lo que se pretende entonces es desarrollar tales o cuales habilidades según el modelo de competencias para que el lector pueda ser capaz de desarrollarse con manuales o en la resolución de problemas, claro, se trata de una mercantilización del proceso lector.

Para contestar al cuestionamiento relacionado con el cómo enseñar la literatura, es importante hablar de George Steiner en *Lecciones de los maestros* (2004) que afirma que la educación literaria del aprendiz es nula o está llevada al aprendizaje de la historia de la literatura y casi nunca a la experiencia misma de leer. Este autor se pregunta sobre la significación de esa experiencia fundamental, se pregunta sobre la forma de enseñar de los maestros y si es posible educar en la actualidad. Asegura que sólo desde el ejercicio de la lectura es que el aprendiz se da cuenta de la importancia de la literatura, especificando que la lectura debe darse en una experiencia directa. La educación literaria para Steiner es ese proceso en el que el aprendiz se convierte en un lector directo sin la necesidad de intermediarios que desvíen la experiencia. La educación literaria entonces se vuelve una situación de la plena lectura que hace uso de procesos interdisciplinarios para que el lector comprenda y resignifique mediante sus enunciaciones. En este sentido Teresa Colomer (1991) también señala que la clase de literatura termina siendo una clase de la historia de la literatura, pues pocas veces el profesor enfrenta al alumno al texto o si lo enfrenta con frecuencia utiliza fragmentos que no proporcionan un panorama completo de la obra. La consecuencia de lo anterior es una frustración del alumno que se limita a aprender la biografía de tal o cual autor y memorizar su obra o tener un ejemplo de cada género literario. Lo que se propone en esta investigación

es que se supere este método de enseñanza y por fin el alumno-lector se encuentre con el texto, que dialogue y que discuta, la situación histórica en relación a los análisis textuales en los últimos tiempos ha sido chocante y desprestigiada, pues se podría hablar de un rastreo de la contextualidad literaria, pero no de una contextualización a partir del autor, es decir, todo lo que la obra comunica se encuentra en la obra y en el apoyo de los estudios interdisciplinarios, este proceso resulta nulo en la educación media, cuando el programa establece un mes para revisar corrientes literarias, dejando de lado la lectura en sí de esas obras. Tiene que hablarse también de la forma en la que se evalúa pues se limita a un examen escrito que difícilmente puede funcionar como aparato de medición, y no arroja resultados que hablen del aprendizaje o la experiencia del alumno con el hecho literario.

#### Hacia un fundamento pedagógico

En los párrafos anteriores nos hemos concentrado en hablar del estado actual de la educación literaria, sin embargo, esta queda incompleta, ya que toda educación deberá estar centrada en el aprendiz, sin dejar de lado todos los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Durkheim en *Educación y sociología* (1922) aclara que toda educación está íntimamente involucrada con su tiempo y espacio, pues no se educa conforme a nuestros deseos, sino que hay reglas que imperan el medio en el cual se da este proceso. Se tiene que decir, forzosamente, que el alumno, el maestro y el sistema educativo están determinados por ideas y sentimientos colectivos que difícilmente son modificados a nuestro antojo. Este mismo autor argumenta que ningún hecho educativo debe darse, ni puede darse aisladamente. De modo que los participantes establecen sus propios roles que están cargados de diferentes cuestiones que se entrecruzan, se genera un ambiente de educación que debe leerse y para ello deben responderse las siguientes preguntas: ¿a quién se pretende educar?, ¿qué lo compone?, ¿qué lo fortalece o lo limita? Tomar en cuenta la historia hace someternos a un continuo acto de reflexión que se cuestiona sobre el estado actual de la sociedad, esto permite posicionarnos en nuestra realidad presente que se construye por el pasado y que permite saber las tendencias dictaminadas al futuro y prevenirlas. Freire (1970) cree que la educación es

modificadora de la forma más completa, pues en el proceso educativo el alumno se descubre y se conquista reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico, pues educar es concientizar. En ese sentido el alumno codifica y decodifica su realidad, y al hacerlo se abstrae de su realidad que al final en la concientización puede ser modificada incluso del propósito de la construcción cultural por la cual está determinado a actuar de tal o cual manera.

Analizar al hombre moderno es totalmente relevante, pues ese sujeto con sus configuraciones es al que se pretende educar. Giovanni Sartori en *Homovidens: La sociedad teledirigida* (1998) habla sobre la influencia televisiva en la sociedad actual y Zygmunt Bauman (2007) sobre la “liquidez de la modernidad” que determina al hombre. Si bien ellos escriben desde otros horizontes y algunos años anteriores, sirve de forma perfecta como explicación base de lo que actualmente determina al humano, sin embargo, se trata de empatar a las pequeñas o grandes diferencias que se presentan en los grupos adolescentes actuales, pues el tiempo como lo señala Bauman la percepción y transición es apresurada e inmediata, una hipervelocidad. Para aclarar este punto, es necesario contextualizar desde dónde están escribiendo estos autores, debido a la naturaleza de sus trabajos de investigación. Sartori investigador italiano quien se especializó en política y escribe en 1997 el libro *El Homovidens*, mientras que Bauman sociólogo, filósofo y ensayista de origen polaco-británico escribe en 2008 *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Si bien, los años desde los que se escriben estas aportaciones no son muy lejanos a la actualidad, con 23 y 11 años respectivamente, basándonos en la teoría de Bauman la humanidad en esta hipervelocidad ha modificado muchas cosas. La arrasadora tecnología que modifica nuestro entorno, estilo de vida y la forma en la que nos relacionamos nos ha llevado a avanzar y retroceder en muchos aspectos.

Según Sartori (1997) el hombre ha cambiado definitivamente su forma de realizar el proceso de aprendizaje y de vivir su vida, pues este cambio se produce por el hecho de informarse viendo, el autor afirma que este cambio empieza con la televisión, se modifica además la naturaleza de la comunicación. Lo anterior es de suma importancia para esta fundamentación pues la consecuencia de este cambio es trasladar la palabra, dicha o escrita, al contexto de la imagen.

En la actualidad, cuando se realizan los diferentes test para determinar las formas de aprendizaje, predomina el estilo visual. Lo anterior lleva a la modificación de los modelos educativos que se proponen, pues es necesario la adaptación de las estrategias de aprendizaje. Si todo este proceso de cambio comienza con la televisión, en el presente el medio masivo, como lo es el internet a través de sus diferentes interfaces como las redes sociales también modifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, ejemplo de ello son las clases del aula invertida que proponen que los alumnos trabajen con videos tutoriales de alguna plataforma y sólo se trabajen ejercicios en la clase, no se condena y descarta una buena oportunidad de aprendizaje mediante este método, sin embargo, es bastante obvio que este ejemplo nos permite ver el estado de la educación en la actualidad. Sartori dice que el niño que es formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee, lo anterior sustenta entonces el presupuesto de que el estado actual de la educación literaria está realmente limitado y en muchos casos es nulo.

Suscritos en esta postura es oportuno decir que los estudiantes entonces preferirán cualquier cosa relacionada con lo visual que la lectura de un texto. Pasa entonces que con la imagen el lenguaje se ve relevado de su importancia pues como afirma este autor el hombre se constituye de lenguaje y éste no solo es para comunicar, sino también para pensar. El hombre es un ser simbólico, la humanidad se desarrolla con la escritura y por tanto con la lectura, uno de los retos más grandes en la educación literaria, que los alumnos lean. Sobre eso Joëlle Bahloul en su libro *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los "poco lectores"* (2013), estudio realizado en Francia, sin embargo, aplicable en Latinoamérica, afirma que la separación entre lectores y los que no lo son, no es tan tajante como parece pues su estudio revela que el número de libros leídos entre analfabetos y los grandes lectores no es tan diferente. Su estudio, desde la postura sociológica, revela que, pese a que la formación de lectores es una de las prioridades de nuestros gobiernos, las propuestas metodológicas de lectura son nulas, pues se debe pensar en varios factores para explicar a lo que se les llama "poco lectores"; Según Daniel Goldin (2013) en la nota preliminar de este estudio de Bahloul, pese a que la formación de lectores es una de las prioridades educativas de nuestros gobiernos, en la mayoría de los países de habla hispana hay muy poco conocimiento metodológico que ponga a la lectura como objeto de estudio. La lectura

reconocida como la mayor forma de transmisión de conocimiento no es objeto de estudio, a pesar de todos los beneficios que puede tener y en la mayoría de los casos la literatura termina siendo objeto de propaganda comercial que se queda en el fomento, sin establecer un método y con una base bien justificada.

En el caso de Bauman en su libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2005) nos ofrece un panorama del tipo de hombre que se educa en la actualidad, definiéndolo con sus constantes problemas nos señala que la sociedad sufre del *síndrome de la impaciencia*, esa intolerancia a la espera, donde el tiempo *perdido* es un atentado contra la humanidad, el sentido de la inmediatez, de lo instantáneo es lo más importante. Con lo anterior ante la vista, las concepciones de mundo de las nuevas generaciones tienen otras implicaciones que van hacia la forma en la que aprendemos. Bajo esta mirada, el conocimiento pierde su valor puesto en lo duradero, pues en la modernidad, las posesiones que duran no pueden ser sustituidas y por tanto pierden su encanto, claramente determinado por el capitalismo. Esta modernidad que se centra en lo efímero deja ver un constante miedo a lo sólido, es decir, esa solidez se concibe como una amenaza pues restringen las ideas de movimiento. El conocimiento se vuelve algo efímero también, se convierte en una constante forma de consumo y deshecho. La literatura atenta contra lo efímero, ofrece solidez a través de la trascendencia de las letras, un sentido de eternidad y de canon, quien lee literatura, se podría argumentar, tiene otra concepción de mundo, pues sus formas inmediatas de pensamiento determinadas por la modernidad líquida se ven rebasadas. Existe una cristalización en el conocimiento mediante la literatura con la cual podemos dialogar, pero al buscar la trascendencia de las palabras no cambia del todo. El reto de la educación se centra en cambiar estas formas comercializadas del conocimiento, la fluidez y el avance no siempre son lo mejor, recobrar los conocimientos más sólidos permiten un nuevo nivel de abstracción y concepción, por tanto, nuevas formas de aprendizaje y eso puede otorgarlo la literatura en muchas formas. Específicamente para esta propuesta tenemos que hablar de la memoria que también aborda Bauman, puesto que la literatura desde la perspectiva de género se centra en la memoria, en recordar las desigualdades, no olvidar a las desaparecidas, a centrarnos en los procesos históricos, traerlos al presente y reflexionar sobre ellos.

Continuando con el objetivo de sustentar por qué enseñar literatura y en general educar se refiere aquí a Juan Amos Comenio, en el siglo XVII en Europa, en *La didáctica magna* (1986) que centra su sentido de educar en desarrollar su inteligencia, su raciocinio y su juicio para hacerlo capaz de pensar de forma autónoma. La educación entonces está obligada a liberar al educando, debe construirse en este proceso como libertador del pensamiento. Este autor entonces propone un hombre o mujer que después de su educación *nadie agote sus deseos, sus sentidos, sus fuerzas; que no ceda a los deseos del otro; que no someta sus sentimientos a los del otro y que no deje gobernarse desde fuera* pues provistos de esta idea debemos hablar de un proceso liberador, la finalidad de la educación es la libertad, en todas sus formas. Lo anterior deberá permitir mejorar la condición de los sujetos que son educados, rastreo que podemos hacer hasta la propuesta pedagógica de Paulo Freire. La literatura con perspectiva de género, desde esta propuesta investigativa, cumple con estos objetivos, el de liberar y transformar, el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y autónomo que permita reformular las condiciones sociales y culturales en las cuales se inserta el alumno-lector en la medida en la que se humaniza y se hace consciente.

El humanizarse es uno de los temas más discutidos y trabajados en la educación en la actualidad y que ha sido un tema desde antes de la modernidad, si partimos de la afirmación de que la literatura nos humaniza, crea la extensión de nuestras experiencias, por lo tanto, tenemos ante nosotros un material de trabajo que recobra su importancia y justifica plenamente la finalidad última de enseñar literatura. Fernando Sabater en el *Valor de educar* (1997) asegura que la humanización es un proceso que se da mediante el aprendizaje, en otras palabras, se aprende a ser humano. Este proceso implica el nacimiento biológico del humano y después en la matriz social en los aprendizajes formales e informales, quizás una de las cosas más importantes que propone este autor es que la verdadera educación no consiste en enseñar a pensar sino en aprender a reflexionar sobre lo que se piensa. Lo anterior refiere y legitima nuestra situación humana sobre otras especies, por tanto, la constante del lenguaje se hace presente pues en esta metacognición lo que nos hace humanos es la palabra. Lo que reafirma la humanidad es la palabra, le da la posibilidad de crear como fenómeno lingüístico y mediante ella representamos y damos significación al mundo. En este entramado de ideas podemos concluir que la humanidad la desarrollamos en el lenguaje reflexivo y la literatura

al ser lenguaje abre ese mundo de la posibilidad del dialogo y la reflexión, por consecuencia llegamos al primer objetivo de la educación que propone Savater que es el hacernos conscientes de nuestra realidad y de la de nuestros semejantes ya que si apuntamos hacia la multiplicidad de los mundos en la literatura nos descentraliza y nos hace concebir que existen otras posibilidades. La educación para Savater es la capacidad de realizar muchas preguntas por parte del educando, a través de ellas hay una ruptura con la pasividad del proceso de aprendizaje tradicional, los componentes educativos se enseñan a aprender. La educación se juega en dos sentidos que son oportunos para la literatura, el sentido ético y el del pensamiento crítico, en la formación de nuevos ciudadanos que aportan, se cuestionan, proponen y reconstruyen.

Edgar Morín, filósofo y sociólogo francés, en *Los siete saberes para la educación* (2000) propone enseñar la condición humana. Aprender a ser humano implica ser integral y restaurar la humanidad requiere tomar conocimiento y consciencia de su identidad y de su identidad con los demás humanos. Morín propone entonces que el objeto de la educación debería ser enseñar la condición humana. Con base en este autor se afirma que enseñar literatura no implica sólo un compromiso con las humanidades como materia de estudio, sino que reafirma un compromiso con la interdisciplinariedad para que las ciencias se humanicen, dejen de lado el sentido falsamente objetivo que niega discursos y posibilidades de las relaciones y la experiencia humana. podemos asegurar entonces que la literatura reconoce la unidad y la complejidad del humano, por tanto, puede ayudar a cohesionar los componentes interdisciplinarios.

Martha C. Nussbaum (2010) en su libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* justifica cómo las artes y las humanidades desempeñan una función central en la historia de la democracia y de la desvalorización que hay hacia quienes estudian estas, pues estando insertos en un sistema neoliberal donde la producción, y no la reflexión, es más importante. La autora afirma que hay una crisis silenciosa resultante de la necesidad de la nación por ingresos y por consiguiente desechan a las humanidades como algo impráctico, mediante un recorrido por grandes pedagogos, Nussbaum reafirma la importancia de las disciplinas en el desarrollo del pensamiento crítico necesario para el accionar independiente y para el desarrollo de la resistencia ante el poder autoritario y las

tradiciones ciegas. Nussbaum afirma que las personas que estudian arte y literatura aprenden a imaginar la situación de otros seres, al desarrollar esta habilidad resulta en una buena democracia.

En otras palabras, la literatura y las artes descentralizan al sujeto individualizado en una sociedad en la que el objetivo es la individualidad o la coordinación de sistemas de producción dejando de lado lo humano. Es evidente que con esta última autora podemos justificar y encontramos la respuesta para esta investigación sobre el fin último pedagógico de la literatura. Esta fundamentación pedagógica encuentra sus bases en la pedagogía propuesta por Paulo Freire quien tiene un prolifero trabajo sobre la pedagogía de la liberación, una pedagogía social de corte inspirado en el materialismo histórico, en la noción del conocimiento para transformar, su metodología es la participativa y la investigación acción a la que se inscribe esta metodología. En *La pedagogía del oprimido* (1970) se establece la base de sus propuestas, la sociedad para las que están pensadas atienden a una dinámica estructural que conduce a la dominación de las conciencias. Su propuesta identifica la pedagogía dominante que establece su reinado e impone su ley, relegando otros discursos que no forman parte de su núcleo. Con los métodos de opresión impuestos en la educación el oprimido no puede sino reproducir el sistema en el que se encuentra, en la medida en la que éste es consciente rompe con estos esquemas mediante la praxis y la reflexión que le permiten modificar su realidad. La educación, esencialmente, para Freire es una práctica de la libertad. La educación en este sentido no es un reflejo de su realidad inmediata, debe ser una creación y recreación reflexiva que es liberadora tanto para el oprimido como para el opresor. En pocas palabras “alfabetizar es concientizar” hacer conscientes los procesos implica distanciarse por momentos de la realidad y analizarla. El proceso que propone Freire es el de la codificación y *descodificación*, pues en ello se analiza y se modifican los discursos de los opresores. La literatura en este sentido ataca dos flancos, el de la liberación de los sistemas opresores, pero también desarrolla la humanidad, Freire señala que:

La violencia de los opresores, deshumaniza, despoja de los elementos humanos al oprimido. Se habla entonces de la humanización y deshumanización como dos procesos inseparables que convergen en el inicio de los procesos educativos y que descodifican en la medida en la

que la consciencia se hace presente. La humanización y deshumanización es una realidad histórica. (Freire, 1970, p.39)

Como ya se ha venido sustentando, la literatura dota de humanidad y por tanto de consciencia en la medida en la que descodifica lo ya presupuesto. Freire en *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984) asegura que en la lectura se hacen dos procesos: la lectura del mundo y la lectura de la palabra. Con la lectura del mundo se refiere a esa experiencia del aprendiz conforme a su contexto inscrito en el tiempo y en el espacio, mientras que la lectura de la palabra es la decodificación de los símbolos, pero también del contenido. Entonces la importancia del acto de leer reside en estos dos procesos, en los que el lector tiene la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia de mundo y de la extensión de las experiencias del texto en cuestión. Lo anterior implicaría una consciencia que guía hacia lo crítico y lo transformador. Como dice el autor *la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto* (Freire, 1984, p.94) entonces la lectura funciona como una forma de autoconocimiento y de conocimiento en todos los sentidos. Freire señala puntualmente cuál es la función de la lectura en su pedagogía:

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría contrahegemónica. (Freire, 1984, p. 107)

La lectura en su amplio sentido es la adquisición del conocimiento, su importancia reside en que es causante de la consciencia, de la humanización y, por tanto, de la elección de su actuar para transformar sus realidades.

En conclusión, podemos sustentar, después de hacer todo este recorrido por diferentes autores, datos, y reflexiones que la enseñanza de la literatura en general y de la literatura con perspectiva de género es un acto humanizador, que abre panoramas, que puede desarrollar el pensamiento crítico de los lectores, esta forma de concebir la literatura es conscientizadora y

por tanto transformadora a las realidades inmediatas e inminentes de nuestros estudiantes. Lo anterior sólo es posible por la conjunción de la educación y la literatura, pues la literatura por sí sola no puede formar mejores personas, ni se prende eso en esta propuesta, sin embargo, es algo que puede aproximarse desde la educación en un acto transformador que dote de igualdad y conciencia a todos los participantes de la sociedad, mediante la expansión de la experiencia. Por tanto, la enseñanza de la literatura debe rebasar su estado de la mejora lingüística y de la historización, para ir al proceso de la experiencia que enfrenta a los lectores con el texto, encontrando en él diversos mundos regidos por sus propios discursos, basados en Freire es que podemos asegurar que mediante la lectura del mundo y la lectura de la palabra se logra el desarrollo del pensamiento crítico que transgrede los sistemas de opresión y da paso a nuevas formas de pensamiento, que se replantean, se modifican y proponen alternativas de inclusión.

Es necesario y pertinente desarrollar una propuesta educativa que logre generar en los estudiantes una conciencia de género, lo que implica el reconocimiento de la perspectiva de género, el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de propuestas igualitarias y humanas. Es importante reconocer el papel de la literatura, pues es desde su horizonte que este movimiento ha encontrado un espacio de diálogo. Es así, que las relaciones que se establecen entre este tipo de literatura y las relaciones sociales que aquejan actualmente a los discursos negados del feminismo, las nuevas masculinidades y las disidencias sexuales en sus diferentes formas puedan lograr entrar en la educación y modificar la cultura desde las esferas más básicas. Dicha propuesta pedagógica tiene como objetivo desestructurar el pensamiento automatizado patriarcal que aqueja a la sociedad mexicana, dicho pensamiento reproduce el orden jerárquico esencialista de los roles de género instauradores de ley de la cultura mexicana. Éstos han sido trascendentalizados y se ven presentes de las aulas mediante diferentes conductas y son externados en diversas enunciaciones discursivas. Es importante e imperante que en la educación haya el tratamiento de dichos temas, pues es solo mediante ella que puede haber una desestructuración, que de paso a un continuo reflexivo, y que pueda desembocar en un cambio de conciencia y conducta.

Bajo esta mirada, la literatura se vuelve fuente de inspiración y una forma de expresión donde el imaginario y la conciencia del estudiante son mejor formulados y dan paso a nuevos procesos de pensamiento humanizado y consciente. La trascendencia de este trabajo reina en el objetivo de un cambio social mediante la literatura en el campo educativo, para eso es importante concebir la literatura como constructora de mundos, sin embargo, dicho cambio social no podría producirse sin que sea construido desde las profundidades de la cultura. Trabajar la literatura con temática de género, en el aula, permite dentro de su diversidad atacar varios flancos, pues ésta propone temas como la sexualidad, los roles de género, la violencia, las masculinidades, los cuerpos sexuados, las afectividades, el feminicidio y las construcciones sociales sobre las disidencias sexuales. Este proceso de lectura aportaría diversas visiones que no tratan de extrapolar, sino de converger en un balance que apoye al desarrollo desde la igualdad y la inclusión. La literatura en este sentido terminaría siendo un diverso dialogo en el que participa su lector, razona, critica, propone y construye un nuevo pensamiento transformador dentro de la sociedad.

## Capítulo 2

# Feminismo elemental: conceptos para leer la palabra y el mundo.

Escribo  
para sanarme, para sanarlas,  
para ser algo más que víctimas,  
alguien más que "algo"  
mucho más que "otras"

Jimena González

### Introducción

En este segundo capítulo se hace una revisión de diversos conceptos clave sobre los estudios de género, que son esenciales para entender los procesos sociales y culturales de los roles genéricos. Se pretende que dichas teorizaciones sean más accesibles a profesionales del área educativa, no especializados en la terminología. De esta manera su tratamiento en el salón de clases puede reconstruir las ideas de género y cuerpo, naturalizadas por las prácticas cotidianas dictadas por la lógica patriarcal. Exponer estas concepciones a la luz de la conciencia puede modificar el sistema patriarcal que genera violencia y desigualdad. Como parte de este segundo capítulo, primero se hace una historización del movimiento feminista, cuyo devenir es mejor conocido como “olas”, después se ofrece un análisis teórico de la conjunción de la literatura y el feminismo y, por último, a manera de diccionario, se tratan diferentes conceptos teóricos de los estudios de género relacionados con el feminismo que permiten profundizar sobre el tema como una herramienta de tratamiento en el aula.

Una pregunta que muchos se hacen es ¿de dónde viene el feminismo? Para dar respuesta a esta interrogante es necesario hacer una historización, sin embargo, también es posible contestar que surge del hartazgo de millones de mujeres que levantan la voz ante las desigualdades, las violencias, la discriminación, la cosificación y la opresión por parte de un sistema patriarcal que no se reconoce como tal, pero que ejerce su poder con toda legitimidad, avalado por sus participantes sin importar su género. La clave del movimiento está en concebir el patriarcado como superable, mediante reflexiones, estrategias, planes y acciones es posible acabar con él.

La lucha es, desde luego, una tarea difícil, pero el principio está en pensar como posible una nueva forma de vida, pues ante la enorme y creciente violencia de género, en ocasiones no es posible siquiera pensar en que eso puede tener un fin. Parece realmente ambicioso acabar con la violencia de género, pero cada lucha y exigencia del movimiento feminista, no puede quedarse esperando a que la mujer sea concebida como igual o por lo menos como humana, pues la violencia directa de la que son víctimas muchas mujeres deja como saldo en México 9 mujeres muertas por día. Este capítulo sirve como andamiaje teórico que debe traducirse a las acciones a través de la conciencia de la forma en la que nos relacionamos entre géneros.

En reconocer el género como una construcción social y cultural reside la posibilidad de la eliminación de la violencia, sin embargo, es necesario reconocer que la sociedad mexicana está construida sobre cimientos patriarcales fosilizados y naturalizados por sus sujetos. Es desde el discurso social orientado a las desigualdades que nos percatamos de la gravedad del asunto, pero es también desde el análisis de estos que varias autoras y autores proponen concepciones teóricas que permiten hacer una lectura del mundo, de la forma en la que nos desarrollamos y nos relacionamos con los otros volviendo estas lecturas acciones que lidian con el problema. Cuando estos discursos son desentramados y entendidos hay una conciencia que permite la reestructuración de las formas de concebir el género, que en ocasiones parecen invariables e inmutables desde el lugar en el que nos posicionamos. Esas concepciones teóricas responden a diversas problemáticas que tienen un tiempo y un espacio.

## Las olas del feminismo

El feminismo se estructura en olas, lo que va más allá de una simple historización, es al conceptualizarse como tal que no pierde su núcleo particular de movimiento social y político, metaforizar así el movimiento pone a la vista la idea de fuerza colectiva, pues la ola tiene diferentes cabezas en busca de igualdad, es desde la cohesión de sus participantes que se obtiene la fuerza que puede remover sedimentos históricos y culturales. La ruptura del silencio de las mujeres lleva a pensar en todo el camino que se ha recorrido en las cuestiones del género, en específico del feminismo.

El movimiento que conocemos hoy se nutre del recorrido histórico de la lucha de muchas mujeres y el entramado de las redes “sororas” se debe a una conciencia derivada de un hartazgo de la soberanía masculina. Nuria Varela (2019) en *Feminismo 4.0: la cuarta ola* asegura que el feminismo como idea es mucho más antiguo que el movimiento político, pues en un rastreo histórico se puede mencionar a la oradora romana Hortensia en el 42 antes de nuestra era, su discurso contra el pago de impuestos femeninos en la antigua Roma es un reclamo acerca de las desigualdades sistémicas por las cuestiones de género. Varela asegura, también, que entre los siglos V y XIV alza la voz Teodora esposa del emperador Justiniano, de Bizancio, quien logra prohibir la prostitución forzada, y también Hildegarda de Bingen (1095-1179) autora del *Libro de medicina compuesta*, considerado como la base de la medicina y otro de reflexión *Cuando Adán miro a Eva quedó lleno de sabiduría*. Mientras que, en 1405, Cristine de Pizan publica *La ciudad de las damas*, libro que defiende la imagen positiva del cuerpo femenino y asegura que otra habría sido la historia de las mujeres si no hubiesen sido educadas por los hombres, en este libro aborda temas como la violación o el nulo acceso de las mujeres al conocimiento, rebatiendo los argumentos misóginos en pro de los derechos de las mujeres. En la dimensión hispánica tenemos casos como Santa Teresa de Jesús, Sor María de Ágreda y Sor Juana Inés de la Cruz, mujeres doctas que desafiaron el papel impuesto por una sociedad que dejaba de lado el género femenino, quizás más evidente en el último caso en el cual el reconocimiento era inmediato pues ante esa elocuencia y genialidad fue imposible callarlo. Las mujeres antes mencionadas no solo fueron figuras de

las artes, sino que a través de su escritura hacen críticas sobre la condición de género. A esta lista es necesario agregar los nuevos nombres que van surgiendo del rastreo que hacen muchas historiadoras e historiadores para recobrar la memoria y valorar el trabajo de muchas mujeres que fueron borradas por su condición femenina, es decir, se hace una reconstrucción tanto de la historia de las mujeres como de la negación de sus aportaciones en diversos campos.

Historizar el feminismo es seccionar la historia en olas, pero el comienzo del movimiento político, según Varela comienza con la sororidad, la unión de las voces y el reconocimiento de la primera persona del plural y en femenino.

Es precisamente cuando las mujeres comienzan a articular un “nosotras” femenino, plural, cuando comienzan a organizarse y tomar conciencia de género, cuando aparece el feminismo como teoría política y movimiento social, aparece el feminismo como un proyecto colectivo y emancipador. El “nosotras” femenino plural se transforma en feminismo plural. (Varela, 2019, p. 21)

Según esta autora, el término feminismo se comienza a usar en el siglo XIX por Fourier Geneviève en su libro *Musa de la razón*, muchos han dado por hecho que esta fue la primera vez en la que se usó, sin embargo, es en 1871 en la tesis de medicina *Sobre el feminismo y el infantilismo en los tuberculosos* de Ferdinand-Velère Feneau de la Cour donde éste la utiliza por primera vez refiriéndose a una patología que detenía el desarrollo del varón en su virilización, lo curioso, según Varela, es que el término surge ligado al varón y además como enfermedad, pues cuando se traslada al ámbito social en 1872 con Alexandre Dumas en su panfleto antifeminista *L'Homme-Femme* conserva la negatividad del concepto; en este panfleto se ridiculizaba al movimiento sufragista, se debatía sobre el adulterio y se atacaba al divorcio. El texto, desde la ironía, ataca de forma contundente las ideas feministas, como se cita en Varela (2019, p. 22)

Las feministas, perdón por el neologismo, dicen: todo lo malo viene del hecho de que no se quiere reconocer que la mujer es igual al varón, que hay que darle la misma educación y los mismos derechos que al varón. (Dumas, 1872)

La idea es aquella del desprecio de todos aquellos hombres que pudieran considerar siquiera la idea de apoyar lo que las mujeres estaban denunciando, pues eso implicaría una feminización equiparada con la patología que desarrollaban los tuberculosos. El término “feminista” se popularizó de forma negativa hasta que Hubertine Auclert, en 1882, lo convirtió en una bandera que representaba a todas esas mujeres que no podían y no querían quedarse calladas. El vocablo se ha normalizado, sin embargo, al día de hoy sigue siendo, por lo menos en México, una nominación peyorativa utilizada por los no simpatizantes del movimiento, e incluso el autodenominarse feminista es una acción que necesita de valentía ante un estado y una cultura patriarcal.

Las olas del feminismo se caracterizan por sus teorizaciones que funcionan como bases del movimiento político, es a través de su rastreo histórico que identificamos los espacios, las propuestas, las demandas y las aportaciones de cada etapa del movimiento. La polifonía del feminismo tiene raíz en cada una de las olas, pues es en ellas que se aprende a diferenciar los procesos sociales que han permitido el avance en las cuestiones de género, es la suma de esas olas que permiten el tsunami, como lo han llamado diferentes grupos feministas, que re remueve las concepciones establecidas desde una óptica patriarcal.

### Primera ola

Según Victoria Sau (2000) en *Diccionario ideológico feminista vol. 1*, se sitúa a finales del siglo XVIII como resultado de la Ilustración, pues las mujeres se dan cuenta de que las grandes ideas abstractas –libertad, igualdad, fraternidad– se materializaban solamente para el espectro masculino de la sociedad excluyéndolas de toda participación social. Surge entonces Olympe de Gouges en 1791 con *La declaración de los derechos de la mujer* y en 1792 Mary Wollstonecraft con *Vindicación de los derechos de la mujer*, considerada ésta como obra fundadora del feminismo. En esta primera ola se criticaba la desigualdad entre hombres y mujeres, la supremacía masculina, el privilegio del poder que ejercían los hombres sobre las mujeres visto como algo natural.

Históricamente en todos los movimientos, en los que se ponen en disputa las cuestiones políticas, siempre hay situaciones de resistencia, es en esa lucha por el poder que se pueden identificar las esferas jerárquicas que se sobreponen e implementan acciones mediante la fuerza para no ceder ante el poder. La resistencia para este momento es que, en 1793, las mujeres son excluidas de los derechos políticos, se disuelven los clubes femeninos, Olympe de Goudes es guillotizada, muchas mujeres encarceladas y, en 1795, se prohíbe a las mujeres asistir a las asambleas políticas; tiempo después el Código de Napoleón establece al matrimonio como un contrato desigual en el que la mujer debe obediencia al marido, haciendo casi imposible el divorcio cuando fuera la mujer quien lo solicitara. Es durante estas luchas de poder en las que los movimientos son callados o surgen con mayor fuerza. Esta primera ola se presenta en el siglo XVIII como una nueva forma de entender el poder político, se define como un discurso feminista, se busca el acceso de las mujeres a la ciudadanía de la cual están excluidas de toda participación social. Esta es una primera ola castigada por el poder patriarcal, pero que es base de toda la concepción feminista pues en ella no sólo se denuncian las desigualdades, sino que se muestra el patriarcado como opresor.

## Segunda ola

Amelia Valcárcel y Rosalía Romero (2000) en *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI* aseguran que la Segunda ola corresponde al XIX, que concluye con una de las obras cumbre: *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir. Según, Nuria Varela, refiriéndose a la Segunda ola, en *Feminismo para principiantes* (2005) afirma que:

El pistoletazo de salida se dio con la “Declaración de Seneca Falls” o “Declaración de sentimientos”, texto fundacional del sufragismo norteamericano y fruto de la convención sobre los derechos de la mujer que se celebró los días 19 y 20 de julio de 1848 en una capilla metodista del pueblecito de Seneca Falls, en el estado de Nueva York. (Varela, 2005, p. 34)

Según esta autora, este momento de feminismo fue impulsado por el sufragismo de la época, ya que al ser un movimiento de agitación internacional presente en todas las

sociedades en las que la revolución industrial permitía las ideas ilustradas y los hechos concretos. El derecho al voto y los derechos educativos, se lograron en un periodo de 80 años, tres generaciones de mujeres militantes empeñadas en el mismo objetivo. Amelia Valcárcel en *La memoria colectiva y los retos del feminismo* (2000) afirma que en *La sujeción de la mujer* (1869) de John Stuar Mill se encuentran las bases teóricas de las políticas del sufragismo, la segunda ola, como asegura Varela, desarrolla lo que conocemos como el feminismo de clase, un feminismo marxista, socialista y anarquista. Debido a las situaciones de guerra y tras haber logrado el objetivo del voto el feminismo es olvidado, es bajo la propuesta de Simone de Beauvoir, con *El segundo sexo*, que se establece una base para la tercera etapa. Esta segunda ola se da en el siglo XIX con la revolución industrial, con la visión de la democracia como forma de organización, con el sufragismo. Es en esta ola que el feminismo toma forma como movimiento de masas para la obtención del voto, la demanda al acceso a la educación, a tener propiedades, acceso a empleos y a que se les pagara por ello.

### Tercera ola

Según Varela (2019), comienza en el siglo XX, en 1963 con Betty Friedan quién escribe *La mística de la feminidad* que trata el problema de la domesticidad obligatoria en la que las mujeres se desarrollaban sólo en los espacios privados establecidos por la soberanía patriarcal. En esta misma etapa surge el feminismo radical (1967-1975) provocado por Kate Millet con la publicación *Política sexual*, de 1969, y *La dialéctica del sexo*, de Sulamith Fireston, de 1970; esta parte del movimiento feminista debe ser entendido desde la óptica marxista que obedece a la idea de desencajar las cosas desde la raíz, se tiene como idea central el desentrañamiento de la opresión desde lo más profundo. El patriarcado, para este momento, es visto como un sistema de dominación sexual que actúa, además, sobre la clase y la raza.

Se establece entonces el concepto de género como una categoría de análisis que expresa la construcción social de la feminidad y también conceptualiza la idea de casta sexual, que se refiere a una constante opresión vivida por las mujeres desde que nacen hasta que mueren. La diferencia del feminismo radical es que este centra su mirada en las

situaciones privadas de la sexualidad como forma de dominación, un tema que no tenía cabida en una sociedad conservadora. Se establece también el análisis de las relaciones de poder entabladas a partir de las estructuras de la familia y las relaciones afectivas. La tercera ola perteneciente al siglo XX, se da tras la segunda Guerra Mundial, buscando políticas públicas de igualdad. Es visible el acceso a la educación superior por parte de las mujeres de una forma normalizada. El feminismo consolidado como un movimiento radical de masas que busca terciar en los temas de lo privado y la sexualidad.

#### La cuarta ola

Es en la que nos encontramos en la actualidad, para la cual han servido de bases las tres anteriores. Como señala Nuria Varela en *Feminismo 4.0*, después de tantos años de deconstruir el patriarcado en diferentes trabajos académicos y teóricos, la ola feminista vuelve a poner manos a la obra y a centrarse en la vida de las mujeres. No basta en esta ola sólo analizar y tratar desde el discurso, se debe proponer soluciones frente a los mayores problemas, fundamentalmente, la violencia sexual y la explotación económica. Esta nueva ola del feminismo conjunta la historia feminista, la teoría, la genealogía, pero también va hacia el diseño de la agenda y de la estrategia para la derogación del patriarcado como forma opresora.

La cuarta ola utiliza nuevas formas de hacer frente y se vale de las utopías del movimiento que han sido constantes. Es en este momento en el que se comprende que las olas del feminismo no son independientes, sino que están relacionadas y que van hacia un mismo punto, eliminar cualquier práctica que violente a la mujer. La diferencia entre las otras olas y la cuarta es que se reconoce que la búsqueda de la igualdad es aparente, pues con todas las teorizaciones se ha logrado una igualdad formal, pero no la real, las prácticas siguen siendo desiguales desde la sexualización de los cuerpos. Es diferente de las otras por la utilización de diversas estrategias como las mediáticas.

Es la intensificación del uso de las redes sociales lo que determina un nuevo momento en el movimiento, con el surgimiento de ciberfeminismo como una de las nuevas formas de

lucha. El internet se vuelve una herramienta fundamental en el desarrollo de la cuarta ola, pues permite el surgimiento de las ciberactivistas que defienden desde las redes el movimiento, generan y comparten reflexiones que ganan adeptos, pero también opositores. La masividad que permiten las redes sociales, es diferente de la masividad de la tercera ola, la rapidez con la que la información llega a los usuarios es impresionante, pues en la cultura de la inmediatez, cualquier noticia o movimiento pierde importancia según con la misma agilidad con la que se comparta. Estas plataformas permiten el debate y se generan nuevas propuestas, conecta con el movimiento mundial y es posible acceder a diversos textos ya trabajados, biografías o documentos que agilizan el proceso. Se trata también de una herramienta que permite organizar campañas locales o mundiales, lo que ahorra tiempo y recursos que no se tienen en un movimiento colectivo con tan diferentes participantes.

La cuarta ola tiene nuevas trincheras, pero no abandona las que han funcionado en el pasado: las marchas, huelgas, el arte, la academia, etc. Trabajan con el desarrollo de redes de sororidad y empatía para la unificación del movimiento, sin abandonar las variantes de cada grupo.

### Literatura y feminismo

Como se ha revisado con anterioridad esta tesis centra sus objetivos en el desarrollo de una propuesta que vincula directamente a la literatura con los estudios de género, en específico los relacionados con el feminismo. Esta propuesta que se inserta en la enseñanza de la literatura, pretende que, mediante la lectura, discusión y análisis literario de la narrativa contemporánea, de los últimos 20 años en Latinoamérica, se haga conciencia de las denuncias que se esconden en la literatura, sin dejar de lado el hecho de la construcción artística de la obra.

En este apartado se revisa la relación íntima que se establece entre la obra literaria y los estudios de género, los anteriores se insertan en los estudios culturales como andamiaje de análisis de obras que se plantean desde un pensamiento de corte materialista. Es

importante aclarar que la literatura como arte no es un reflejo de la realidad, lo anterior es un error constante que se comete cuando se trata de explicar las relaciones del arte con su compromiso social, pues no es de manera directa que estas relaciones se dan. Se trata de una representación de la realidad desde la construcción artística y es justo ese hecho mediatizador el que involucra subjetividades, de quién escribe la obra, como de quien la recibe.

La literatura y el feminismo tienen relación cuando la obra literaria funciona como una herramienta, un mecanismo y una construcción que devela una crítica social. En muchos momentos las mujeres han escrito y creado literatura, en sus obras se han cuestionado las condiciones de género que sufren las mismas, sin embargo, por mucho tiempo han sido calladas, desvalorizadas por las críticas patriarcales y en los últimos años se trata de recuperar todas esas obras, así como mostrar la importancia de sus escritos, se trata de una forma de reconstrucción de la memoria en la cual sus obras se opacaron por las cuestiones de desigualdad. Marta Fernández Dos Santos en *La lectura feminista en la literatura. El caso de Delmira Agustini (2014)* sugiere que:

El feminismo se ve reflejado en la literatura a partir de una reflexión sobre el rol de la mujer en la sociedad y también a través del desasosiego que experimenta la mujer que escribe, es decir, sobre las dificultades de encontrar una voz propia, dentro de un mundo, el de la literatura, tradicionalmente reservado al sexo masculino, en el que la mujer es objeto, pero nunca sujeto de su propia enunciación. (Fernández, 2014)

Pensemos la literatura como un espacio de denuncia que se entretene con el hecho artístico de la escritura, pues en este sentido se trata de un discurso comprometido que expresa los problemas de una sociedad a través de la ficción. Las denuncias de género en la literatura no son algo nuevo, la perspectiva de género en los últimos años ha permitido traer obras que tratan estos temas que no eran aceptados por la academia en otros momentos. Estas teorías realizan una nueva lectura de muchas obras que superan la situación formal y llevan hacia a las cuestiones sociales. La literatura bajo este enfoque juega dos papeles importantes, la cuestión de creación artística que va hacia el goce y la necesidad humana de creación, y por otro lado la de herramienta para denunciar prácticas que pueden modificarse. No debe entenderse esto como si todas las obras contaran con estas características, depende de la

intención y la lectura que se elabore, así como no todas las obras literarias calzan a cualquier teoría de análisis o crítica, tampoco todas las obras escritas en los últimos tiempos denuncian cuestiones sociales o de género. La literatura llamada “feminista” se apega a un sentido teórico materialista que trae consigo elementos interdisciplinarios, en ellos se reúnen cuestiones económicas, sociales, políticas, educativas, culturales, entre otras.

Hortensia Moreno en *Crítica literaria feminista* (1994) señala que el feminismo vulnera la autonomía estética de las obras literarias y de lo conocido como el “arte superior” pues la crítica literaria feminista funge como modelo y desemboca en una crítica más amplia del conjunto de la cultura. En este sentido la crítica literaria feminista, como lo nombra esta autora, trata de analizar un texto desde perspectivas que no corresponden en su totalidad al plano artístico de la configuración de una obra literaria, pues se vale del psicoanálisis, la antropología, la semiótica, la filosofía, la política o la historia. La crítica de este tipo de literatura se vuelve, para muchos especialistas, el trabajo de discursos alternativos, excluidos y marginales, pues no cumplen con la idea de los discursos académicos, consagrados y normados. Analizar la literatura desde la postura teórica feminista permite reflexionar sobre el poder, la lucha, la resistencia, el dominio patriarcal, entre otros tópicos. Para lograr lo anterior, es importante reconocer que el andamiaje teórico se aferra de cuestiones culturales materiales que permiten una mirada que rebasa la autonomía literaria, en lo anterior reside la principal razón de la academia para su resistencia.

La literatura y el feminismo, son dos espacios teóricos y de producción que forman caminos de conocimiento y es en su entrelazado que se tiene acceso a un espacio de denuncia. La literatura es un lugar donde se modela, historizándola, la experiencia; a través de su universo se construyen y dan a conocer discursos marginados por las normativas sociales. La ficción entonces es una herramienta de comunicación elemental en el que se enuncia lo que en otros espacios no es permitido. Tal como asegura Hortensia Moreno:

La literatura es ordenación, interpretación y articulación de la experiencia; exploración de los límites de lo inteligible; y al destacar en primer plano lo que suele darse por supuesto, les ha permitido ilustrar y elaborar la crítica de la vida cotidiana y les ha proporcionado elementos para explicar el origen de la opresión de las mujeres. (Moreno, 1994, p.108)

En este sentido la literatura permite la ampliación de la experiencia y persigue no solo la parte estética, trabajada durante mucho tiempo por la academia mexicana que deja fuera otros estudios. Esta ideología busca lo tangible de lo social, desde el arte. La crítica literaria se enfrenta a la reflexión sobre las relaciones de poder y la soberanía masculina en el ámbito cultural. Lo anterior revela una cuestión de lucha por escritoras para su reivindicación en el espacio literario. La idea de legitimidad de la escritura de mujeres es el camino seguido por muchos investigadores que proponen la valorización –previamente negada– de escritoras silenciadas por su situación de género.

Es necesario reconocer que no sólo se trata del reconocimiento de lo escrito por mujeres, porque muchas de ellas no están interesadas en denunciar cuestiones de género desde su escritura, incluso no se reconocen o asumen como víctimas, en otros casos muchas escritoras escriben desde la ideología patriarcal; otras, sin atender necesariamente a focalizar el género. Es importante reconocer que, también, existen escritores varones heterosexuales que son conscientes de su postura de supremacía de género y tratan de modificarla, a través de la escritura, el acto de creación permite la utopía y la conciencia. La literatura en la construcción de escenarios reales, ficcionales o disidentes permite la inserción de ideologías que a través de su configuración simbólica vuelven sobre lo real. Como asegura Moreno:

La literatura ha sido en este camino una guía de gran utilidad; algunas críticas la han tomado como una fuente de acceso al conocimiento pues consideran que el valor de lo literario para la vida humana tiene que ver con su capacidad para modelar nuestra experiencia, para atribuir al universo una imagen sin la cual no podríamos captarlo, que regula y dirige nuestros códigos de comunicación (Moreno,1994, p.108)

La literatura feminista es una simbolización que trabaja sobre las concepciones sociales llevadas a la ficción, de las cuestiones de poder que son explicadas desde el arte, pero que no sólo busca el relato, sino la acción.

La literatura, al ser representación, tiene un efecto de práctica cultural, como asegura Adriana Gonzales (2017) ya que en ellas se determinan las condiciones para que esos relatos sean comprensibles y aceptables, se construyen categorías de seres u objetos designados como referentes. Dichas representaciones se dan desde los discursos hegemónicos con sus

respectivas normas y limitantes. La crítica literaria que toma en cuenta las cuestiones feministas se identifica con los discursos posmodernos que vuelven hacia los temas marginales y excluidos de lo académico, en esa revalorización se elaboran estos estudios y es posible encontrar la forma de “hacer literatura”. Así que cualquiera que se proponga escribir sobre literatura feminista participaría también en la discusión social e intervendría en las cuestiones políticas.

#### Aborto:

El aborto es una práctica ancestral femenina para interrumpir el embarazo no deseado. En este proceso intervienen cuestiones físicas, pero también emocionales y psicológicas, pues en la resolución de la maternidad deseada se suman cuestiones sociales que otorgan cargas morales impuestas por el patriarcado. Tal como afirma Marta Lamas en *Aborto* (2017) el aborto siempre ha existido. Un tema prohibido durante mucho tiempo, pero que con el movimiento feminista se abre a la discusión social, que responde a las exigencias hacia la pertenencia del cuerpo femenino. Es necesario concebir el aborto como un aparato de control dictaminado desde el capitalismo que como asegura Silvia Federici Caliban con su avance este sistema controla los cuerpos como reproductivos y generadores de activos sociales productivos, imponiendo a aquellas que aborten penas que criminalizan un atentado contra el sistema, concepción que no se tenía antes, pues el aborto se realizaba de diferentes formas como forma de protección, planeación familiar y solución por sociedades sin este principio productivo.

Las problemáticas con respecto al aborto han recluido este tema a un limitado espacio, pues solo se discute en la intimidad, sin embargo, con los reclamos y el postular que los asuntos personales son también un asunto político, el aborto es un tema que se pone sobre la mesa. La reivindicación de la maternidad voluntaria frente a la maternidad impuesta es lo que ha llevado a muchas mujeres en México a exigir la despenalización del aborto. La decisión sobre su propio cuerpo se opone a los principios del cristianismo que implementa una valoración moral del aborto como un ataque contra Dios. En estas cuestiones interviene la ideología que naturaliza y universaliza tendenciosamente un discurso religioso particular,

para intervenir políticamente –a través de la admonición, la censura y/o la prohibición– sobre las voluntades y los cuerpos de quienes no sustentan esos principios supuestamente “universales”.

El aborto pertenece no solo a las cuestiones biológicas, reproductivas, también pertenece al orden de lo simbólico. Como afirma Lamas (2017):

En el esquema tradicional de las relaciones de género destaca la simbolización de la mujer como madre, lo que explicaría en parte la gran dificultad a la que nos enfrentamos: no se trata de cambiar una ley, sino de transformar el orden simbólico, cuya compleja lógica cultural tiene resonancias psíquicas y tiñe las emociones de los seres humanos. (Lamas, 2017, p. 25)

La discusión del aborto vuelve a lo público una decisión privada, si en lo privado se decide la planificación, también en lo privado debería decidirse la interrupción del embarazo. Lo anterior apoya la idea de la despenalización del aborto voluntario e implica una reformulación de los servicios de salud y de las concepciones sociales de maternidad deseada.

#### Emociones:

La afectividad y las emociones desempeñan un papel muy importante en los estudios de género. Su valor reside en que, a partir de afectos y emociones, se reproducen estados jerárquicos dentro de las relaciones de género. Arlie Hochschild en *La mercantilización de la vida íntima* (2008) señala que existen dos categorías centrales “las reglas emocionales” y “la elaboración de las emociones”, en la cuestión de las reglas, se señala que la sociedad dicta las normas respecto a cómo, qué y cuándo sentir según si se es hombre o mujer. En la cuestión de la elaboración de sentimientos se refiere a la capacidad de evocar o suprimirlos.

Las emociones están totalmente relacionadas con la situación de género, las cuestiones emocionales y de afecto son contextuales, suponen una simetría con la cultura y el momento histórico, que si bien, no son determinantes, si plantean una generalización, pues las normas culturales preestablecen lineamientos. Las emociones tienen un componente cultural y están socialmente construidas. Es así como en sociedad altamente patriarcal lo masculino está asociado a lo rígido y hermético, mientras que las cuestiones femeninas están

asociadas a lo suave y lo abierto. Las normativas de género patriarcales dictaminan la corporalización de las emociones. La jerarquía se establece en duplas, como señala Priscila Cedillo en *Afectividad y emociones* (2017), emoción- razón, la primera relacionada con el género femenino y la segunda con el masculino, al emparejamiento de las cuestiones de lo privado, espacio de las mujeres y lo público, el de los hombres. Las emociones son agentes de configuración social y de los roles de género, lo masculino representa, desde la óptica patriarcal, el poder, pues la figura intransigente permea una idea de razón y no de emociones, a diferencia de lo femenino que, relacionado con la emoción, se encamina hacia lo subjetivo. Las emociones son el principal componente en lo establecido como roles de género.

#### Cuerpo femenino:

El cuerpo, sea femenino o masculino, es la forma material del ser humano, la forma tangible en la que se desarrolla a través de funciones biológicas, sin embargo, el cuerpo es también un elemento simbólico a través del cual el humano se comunica y socializa. Dependiendo del cuerpo, femenino feminizado, masculino o masculinizado la sociedad impone acuerdos y prácticas que se deben cumplir, es a partir del sexo que la sociedad determina los roles de género que vivimos para encajar en la sociedad. Es por lo anterior que Simone de Beauvoir en el *Segundo Sexo* (1949) dice que no se nace siendo mujer, sino que se llega a serlo, es mediante las prácticas sociales que se establecen en la inconsciencia de la cultura que los cuerpos se educan según su sexo bajo directrices que encuadran las funciones de acuerdo con el hecho de si se es mujer u hombre. El cuerpo despojado de los elementos culturales, tiene la función de mostrar las diferencias, como asegura Marta Lamas en *Cuerpo y política* (2019), es decir, según nuestro cuerpo nos reconocemos como iguales o como diferentes. Esa similitud o diferencia determinadas por factores biológicos se trasladan a un orden simbólico que gira en torno a diferentes procesos que establecen espacios según si se es hombre o mujer.

La sexuación de los cuerpos dictamina, en el orden social, reglas, una moral diferenciada, una división del trabajo, pero también un valor. Es lo anterior a lo que se le llama género. El cuerpo es piedra en la que se fijan tareas y valores masculinos o femeninos.

El cuerpo femenino en la cultura patriarcal tiene diversas funciones, sin embargo, todas convergen en una concepción cosificadora. El cuerpo de la mujer es, desde la óptica machista, un espacio de reproducción, un objeto de comercio sexual, un instrumento de trabajo, un campo de batalla, una cosa desechable, pero, sobre todo, les pertenece a las mujeres. El creciente mercado de la renta de vientres marca una visión de la capitalización del cuerpo femenino como espacio de reproducción.

La idea del cuerpo femenino como campo de batalla es trabajada por Rita Segato (2014) en “Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres”, el cuerpo se vuelve un espacio simbólico de mensaje en las nuevas guerras, la autora señala que las nuevas formas de guerra tienen como base un capitalismo arrasador que dictamina las leyes neoliberales provocando el surgimiento de negocios ilícitos. Las nuevas guerras de las que habla la autora se juegan en diversificación a las guerras como comúnmente las conocemos, pues estos nuevos procesos bélicos no buscan la paz, es en esa diversificación que el cuerpo de la mujer se establece como un campo de batalla y es utilizado por los participantes como un espacio de mensaje y destrucción. Si antes las violaciones de las mujeres eran vistas como daños colaterales, en las nuevas guerras, son estrategias planeadas en diferentes sentidos.

Porque es la violencia ejecutada por medios sexuales donde se afirma la destrucción moral del enemigo. Cuando no puede ser escenificada mediante la firma pública de un documento formal de rendición. En este contexto, el cuerpo de la mujer es el bastidor o soporte en que se escribe la derrota moral del enemigo. (Segato, 2014, P. 345)

Los mensajes que se mandan a través de los cuerpos femeninos, violación o feminicidio, en las nuevas guerras son sistemáticos, esta situación comunicativa refrenda y legitima el poder masculino sobre los cuerpos sexuales y débiles de sus pares. La violación y el feminicidio, en este sentido, constituyen una dominación física y moral sobre la víctima, Segato asegura que la mujer termina siendo dominada, contenida, censurada, disciplinada mediante estos actos dan como resultado un ritual refrendador del poder de los contrarios sobre la subordinación de la mujer.

El cuerpo femenino, es un concepto clave para desentrañar todas las prácticas de posesión por parte del sistema patriarcal y es un elemento que comienza con la lucha para revertir las concepciones de expropiación. Tener conciencia y asumir el cuerpo como propio es, quizá, el primer escalón para la liberación, sin embargo, para muchas mujeres concebir la propiedad de su cuerpo es dar un paso al vacío y revela la imposibilidad de asumirse como propias y no de alguien, concepciones dictadas por la lógica masculina a través de la moralidad.

Nuria Gómez Benet (2016), en su artículo “En lo alto del tajamar” dice que, en el siglo XX, con el movimiento hippie y los comienzos de la liberación femenina, las mujeres quemaron sus brassieres como símbolo de lucha por su cuerpo. Decidieron que la gravedad no era el problema. El problema es no ser dueñas de sus cuerpos y de su narrativa social y cultural. “Empezamos a entender que las chichis son nuestras, como nuestras son las orejas, los tobillos, la matriz, los codos, la cabeza, las manos, la punta del pie, la rodilla, la pantorrilla y el peroné” (Gómez, 2016, p. 20-21) Asumirse como propias, empezando con el cuerpo, es la liberación tangible y visible y el comienzo de una nueva concepción del mundo.

#### Espacio público y privado:

El concepto de espacio relacionados con género, explica los lugares que son asignados a los cuerpos sexuados y la significación jerárquica en la participación social. Los espacios de lo público y lo privado, son asignados culturalmente para la participación o la negación social. En dichos espacios hay asignaciones de tareas, papeles, prácticas, funciones y normas sociales según si se es hombre o mujer, este concepto puede explicar el valor que se le da a los géneros según sus funciones.

En la cultura patriarcal lo público se asocia a lo masculino, mientras que lo privado es perteneciente a lo femenino. Tal como asegura Paula Soto Villagrán en *Espacio y género: problemas, momentos y objetos*.

Los límites simbólicos que se han impuesto culturalmente a las mujeres han tenido una correlación espacial: el lugar de la mujer en términos de expresión topográfica ha estado

ubicado en la casa, la cocina, en la iglesia, en el mercado, en las casas de prostitución, entre otras. (Soto, 2017, p. 78)

Esos límites tienen como característica la reclusión, la invisibilidad y el silencio, como formas de asignación de tareas normalizadas y naturalizadas por la idea de reproducción. Dicha división sexo-espacial es permeada por la visión de la mujer como criadora y el hombre como abastecedor, en estas cuestiones de trabajo, sin embargo, la mujer en sus múltiples tareas de crianza, cuidadora del hogar, administradora, entre otras, bajo la visión patriarcal sólo ejerce su forma natural, es por eso que no recibe pago, ni reconocimiento, e incluso, es una tarea obligatoria en la decisión de vivir en pareja.

Este concepto participa de múltiples formas dicotómicas que se relacionan entre sí, para explicarse es necesario establecer el paradigma de género con respecto a los espacios: público-privado, masculino-femenino, calle-casa, ciudad-suburbio, trabajo-hogar, productivo-reproductivo, mente-cuerpo. Dichas formas dicotómicas funcionan como reforzadores en los roles de género y explican muchos de los procesos de violencia vividos en la actualidad. La asociación del cuerpo y las emociones, privado, a lo femenino demuestran una desvalorización cuando la mente y la razón, público, está asociado a lo masculino. Ejemplo de lo anterior, se presenta desde el discurso, culturalmente denominar a un hombre “público” tiene carga positiva al involucrarlo en cuestiones de participación social en pro de la mejora pública, mientras que una “mujer pública” demarca negatividad social en cuestiones morales, pues se refiere a la prostitución o la desvalorización por ejercer su sexualidad. Explica además las justificaciones en las cuestiones de violencia sexual y feminicidio, en muchos de los casos se apela a la trasgresión de los espacios como razón de los actos violentos. Pensar en que la mujer “decente” debe estar en su casa para no ser violada o asesinada, incluso concebir que hay lugares para hombres y mujeres, ayuda a reforzar la idea de poder y derecho natural instituidos por el patriarcado. Con muchas de las protestas de los últimos tiempos se ha logrado visibilizar esta idea tan inconsciente, al grito de “y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía” el movimiento feminista logra rebasar las barreras culturales de los espacios asignados por el patriarcado.

## Feminicidio:

Este concepto ha sido muy discutido en las cuestiones de resistencia al feminismo, es por eso muy importante aclarar la relevancia de denominarlo como feminicidio y no como asesinato. María Berlanga Gayón en *Feminicidio* (2017) lo define como el asesinato a mujeres por motivos de género, es decir, crímenes que privan de la vida explicados por la condición y el lugar que ocupa la mujer en la sociedad.

Durante mucho tiempo estos asesinatos fueron invisibilizados, lo que permite la denominación es justamente llevar a la consciencia que el feminicidio es una acción demarcadora del poder patriarcal, pues impone a la mujer como desechable y como un crimen justificado por las condiciones jerárquicas. Según Berlanga (2017) bajo las exigencias de los movimientos feministas en el 2006 se logra que, en 2015, 16 países latinoamericanos modifiquen sus legislaciones para incluir este tipo específico de crimen.

El feminicidio cumple con varios puntos convergentes en los que se instituye y justifica este tipo de crimen; según Patricia Sarmiento y María Elena Salas en *Audiencia temática sobre feminicidio en América Latina* (2016) en estos crímenes hay una violencia excesiva, el odio, el desprecio se suman al menor valor que se le da a la vida de las mujeres, así que durante muchos años la impunidad ante estos crímenes fue normalizada. El feminicidio no es solo un hecho concreto, también es un acto simbólico, pues estas prácticas, bajo la visión patriarcal, funcionan como un mensaje para controlar a las mujeres y mantener el predominio del poder masculino. Derivado de lo anterior, al identificar los agentes, el varón funciona como juez y verdugo, pues en la idea de límites, la mujer debe ser castigada cuando no cumple con la normativa patriarcal desde una visión altamente misógina en la que ella se encuentra en una situación de subordinación, por lo tanto, el que castiga tiene un poder que se legitima a través del feminicidio. Como asegura Berlanga:

El feminicidio, entonces, puede leerse como un principio normalizado desde el suplicio, un castigo dirigido a las mujeres que se atreven a transgredir la norma, pero también a cuestionar la autoridad del hombre en su papel de soberano. Hay mujeres que por su simple adscripción

de clase o raza constituyen un cuerpo-territorio apropiable desde lo masculino. (Berlanga, 2017, p. 115)

Los hombres entonces en su estado soberano de poder también tienen justificación social gracias a la cofradía masculina que legitima sus actos ante el peligro que amenaza su masculinidad hegemónica. El feminicidio tiene como objeto el refrendar la autoridad masculina, pero también tiene la función de dejar en la norma a las mujeres para que no transgredan el lugar otorgado por ellos mismos. Todos los feminicidios tienen en común la concepción de las mujeres como objetos desechables, pasibles de ser maltratados.

#### Género:

Se trata de un concepto de suma importancia pues a partir de él es que pueden develarse las situaciones más ocultas de las relaciones de los cuerpos sexuados. Es necesario hacer una distinción entre los conceptos de género y sexo que, indiferenciados se prestan a confusión. La diferencia reside en las cuestiones biológicas y culturales. El sexo es una cuestión biológica que se define a partir de si se nace con un aparato reproductor femenino o masculino; el género se posibilita a partir de las cuestiones culturales, es decir de lo adjudicado tradicional o ancestralmente a lo masculino y a lo femenino.

Según Marta Lamas en *Género* (2017) este concepto está relacionado a la significación del conjunto de creencias que establecen “lo propio” de los hombres y “lo propio” de las mujeres definido por y dentro de cada una de las diferentes culturas; el género se usa para comprender conductas individuales, pero son dictadas desde la colectividad. Esta simbolización se hace a partir de la diferencia anatómica, pero es construida culturalmente e internalizada en el psiquismo de los seres humanos. Se trata de un concepto que revela una situación binaria, una lógica cultural presente en cualquier situación de relaciones sociales, condiciona normas sociales y además normas jurídicas.

La configuración cultural a partir de la diferencia sexual instituye sentimientos, habilidades, lugares, características físicas, actuaciones, pero también restringe y prohíbe. Es en esa restricción en la que se formulan relaciones de poder. Joan Wallach Scott (1997) en

*El género: una categoría útil para el análisis histórico*, asegura que se trata de una forma primaria de relaciones significantes de poder. Este autor sugiere que hay una motivación e intencionalidad inconsciente en el campo sociopolítico.

Judith Butler en *Género en disputa* (2000) distingue el concepto de sexo y género en las peculiaridades de que el segundo se trata de un acto performativo, pues es sólo en la actuación de la identidad de género que la sociedad acepta o rechaza a los sujetos. En esta idea las personas interpretan el significado binario social y da pauta a la identidad elegida, aunque la diferencia sexual ya esté decidida desde lo biológico.

### Interseccionalidad

Este concepto es una herramienta de análisis, trabajado por Kimberlé Crenshaw con el propósito de visibilizar a las mujeres afrodescendientes ante las esferas públicas. Este concepto es útil para detectar discriminaciones y poder explicarlas a partir de las diferentes vertientes que se conjuntan para intensificar las violencias, termino creado por Kimberlé Williams Crenshaw en (1991) en *Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color*. Como señala Nattie Golubov en *Interseccionalidad* (2017) hay múltiples discriminaciones que se entrecruzan de forma cotidiana, producen la subordinación y la marginación de las mujeres, en los distintos niveles de la vida pública o privada. Este concepto sugiere que ya incluso en la problemática de ser mujer se conjuntan e interceptan cuestiones como la edad, la raza, clase social, los grupos en los que se asumen, etc.

Las interconexiones identifican y explican el tipo de violencia ejercido sobre las mujeres. Lo que suma a la cuestión de género diferentes vertientes, por ejemplo, el ser indígena, no hablar español, tener cierta edad y ser de clase baja, a diferencia de una mujer blanca de clase alta, las violencias, así como la resolución de ellas por parte del estado son diferentes en muchos sentidos. La interseccionalidad devela una discriminación sugerida por la importancia que le da a ciertos cuerpos, en ese juicio se establece el valor de ser buscados, de castigar a sus victimarios o incluso de ser llorados. Raquel Guzmán y María Luisa Jiménez. (2015) en *La interseccionalidad como instrumento analítico de interpretación en*

*la violencia de género* aseguran que ésta considera las diferentes variables que se cruzan para hacer una lectura que tome en cuenta diferentes horizontes que generan desigualdades y violencias.

## Masculinidades

Las masculinidades son la construcción de la hombría a través de la virilidad demandada por la construcción de identidad desde el género. Este es un concepto construido a partir de las denuncias feministas y de muchos hombres que participan del movimiento para reconocerse a través de la crítica. Así como Simone de Beauvoir sugiere en *El Segundo sexo* que no se nace mujer, sino que se llega a serlo, la masculinidad hegemónica también es una construcción social con normas y restricciones.

La masculinidad hegemónica y la hombría son una construcción a partir de las categorías de género. La identidad de ser hombre se efectúa desde la actuación de los roles impuestos por el patriarcado permeados por las situaciones de poder y subordinación. La masculinidad, como asegura Salvador Cruz Sierra (2018) en *Masculinidad*, concepto introducido por R. W. Connell en 2003 en el cual define lo relacionado a la asociación social de lo propio de lo varonil contra lo que lo limita y restringe generando concepciones masculinas diferentes. Aquí Cruz se refiere a los rasgos, actitudes y comportamientos que la ideología de género atribuye a los varones, asociados directamente con la virilidad o valores que representan dominación y poder.

En los últimos años han crecido los estudios sobre masculinidad llevados a la reflexión acerca de la masculinidad hegemónica como una masculinidad tóxica que trata de conservarse en las cuestiones de poder, sin embargo, en la conciencia de supremacía por varones cercanos al movimiento feminista, surge lo que se llama *nuevas masculinidades* que modifican las normas de género, impuestas por el patriarcado, para desarrollar igualdad y libertad, nacen bajo la idea de que los hombres también son víctimas del patriarcado. En esa reconstrucción de masculinidades se encuentra la clave del movimiento feminista, pues, además de educar a la mujer en las cuestiones de igualdad, se busca la modificación de las

masculinidades hegemónicas para la reformulación de las relaciones sociales tendientes a la equidad.

#### Violencia de género:

Este concepto se refiere a la violencia que se ejerce contra las mujeres por el hecho de ser mujeres, lo que se pretende a través de ésta es perpetuar el control sobre las mismas desde la figura patriarcal. Se trata de una situación que externa las acciones para la desigualdad y la opresión de género.

La violencia de género es un instrumento de opresión que trata de mantener el control, por lo tanto, el acto no sólo es físico sino simbólico. Al tratarse de un acto de demostración de poder, busca también la destrucción moral de la mujer. Uno de los principales actos es la violencia sexual, esto va desde el hostigamiento o acoso sexual hasta la violación, como señala Roberto Castro (2017) en *Violencia sexual*, se trata de acciones dadas en los espacios públicos y privados, puede ser ejercido por un integrante de la familia, esposo, o por un total desconocido, lo seguro es que se trata de un acto de sometimiento físico, moral, psicológico para la refrendación del poder patriarcal.

## Capítulo 3

# Desentramando la narrativa desde los estudios de género.

### Introducción:

La narrativa contemporánea en Latinoamérica ha despuntado en una línea de tópicos muy diversos, sin embargo, una característica en común es que se trata de una escritura que trae a la vista denuncias de procesos sociales o que pueden leerse como tal, desde una perspectiva materialista y de los estudios culturales. Tal es el caso de la literatura que toca temas de perspectiva de género, textos que funcionan como objetos estéticos y artísticos, pero también propician la discusión y la consciencia de las denuncias ideológicas, implícitas en el texto, que no siempre son neutrales. La literatura, bajo esta mirada, es ese espacio en el que múltiples escritores y escritoras pueden decir lo no permitido, es por lo anterior que la escritura se vuelve un arma ante lo silenciado, los discursos negados y la desigualdad generada por la violencia. En este tercer capítulo, se ofrece al lector-docente diversos análisis literarios sobre relatos que han sido seleccionados con la finalidad de tratar temas de género. Esta narrativa perteneciente a autoras y autores latinoamericanos que han publicado sus textos en los últimos 20 años. Los análisis literarios que se encuentran en este capítulo tienen un corte materialista, pues son escritos bajo una mirada política, que demanda un sentido interpretativo de los estudios de género.

Las lecturas que se ofrecen a continuación tienen como finalidad dar un panorama literario al docente, así desde los análisis literarios, propuestos aquí, podrá tener un horizonte de lectura que después pueda aterrizar en su práctica docente. Como se propone a lo largo de

este texto, las lecturas dependen de quien mire, de su horizonte y su experiencia lectora y de vida, es por eso que cada interpretación es diferente. Lo que aquí se ofrece no debe ser una verdad absoluta, incluso se antepone a la idea de libertad, que se propone aquí. Este tercer capítulo es una guía de lectura para el docente, que a su vez deberá ser guía para que el lector-alumno no deje de lado elementos importantes presentes en los textos que pertenecen a este corpus. El docente como lector experimentado debe apelar a la diversidad de lecturas y por tanto su figura deberá ser la de mediador entre el texto y su lector-alumno, así como el constructor del ambiente propicio para el tratamiento de cada texto.

Los textos que se han seleccionado tienen diversos niveles de dificultad, algunos pueden ser muy directos en lo enuncian, otros tienen otro grado que requiere un mayor trabajo de interpretación. Es por lo anterior, que el docente debe tener un panorama de lo que hay en el texto, para poder guiar las discusiones literarias, y que los elementos no se pasen por alto llevando a una lectura crítica y completa.

Los análisis que se proponen aquí están hechos exclusivamente para el docente, tienen lenguaje especializado en los estudios de género, por eso es recomendable tener presente el segundo capítulo en el que se explican dichos términos teóricos. Se trata de análisis cortos que desentraman la narrativa desde una interpretación del género como construcción social y las desigualdades violentas que se generan a partir de las concepciones patriarcales que rigen nuestras culturas. Cada análisis cuenta con una breve reseña del autor y los textos literarios se encuentran como anexos en esta tesis.

## Sobre los textos en cuestión:

La selección de los textos parte de una necesidad de recolectar narrativas que tengan un corte desde la perspectiva de género. Si bien es un tema que, en los últimos años, ha tenido mayor auge, apertura y visibilidad, no es algo nuevo. En la narrativa latinoamericana, anterior a la que se propone aquí, ha habido denuncias de género quizás más sutiles o trabajadas desde otras formas escriturales menos directas, habría que pensar en Silvina Ocampo, Amparo Dávila, entre otras escritoras. Las características de los textos reunidos en esta investigación juegan en función de los objetivos didácticos y pedagógicos de la misma.

La primera característica es que se trata de narrativa corta, los textos seleccionados son textos breves, pero contundentes que se pueden adaptar a las sesiones escolares, comúnmente de 50 minutos a una hora. Se opta por la brevedad pensando en dos cosas, la primera es la adaptabilidad del tiempo de sesión de clase y la segunda la experiencia lectora de los estudiantes a quién está dirigido el texto. Se piensa en los lectores con una educación literaria nula, deficiente o con poco tiempo de lectura, que en su contexto social y cultural está acostumbrado a la inmediatez y la secuencia rápida de las acciones. Esto permite que esta propuesta sea introducida, no de manera formal, a las clases de literatura como experiencias que ataquen a las necesidades e intereses de los estudiantes-lectores, sin afectar a las demandas del currículo formal de la materia de literatura.

La segunda característica es que se trata de narrativa escrita en los últimos 20 años, pues se tiene como idea que es en la cercanía de su contexto histórico-cultural, que generarse un sentido interpretativo de mayor eficacia, esto les permite tener una iniciación que puede desarrollar interés en la lectura y desembocar en una autonomía literaria. No existe un corte de género, es decir, limitado a sólo escritoras, pues en la consciencia del género como una construcción social y la reconstrucción de las masculinidades es que se escriben narrativas como las de Andrés Neuman que son disidentes a la norma patriarcal. El machismo y la ideología patriarcal no es exclusiva de hombres, por lo tanto, el limitar de esa forma la narrativa es caer en un error que relaciona al sexo con la ideología de género.

Estos textos no han sido escogidos desde una óptica que pone a lo estético sobre el contenido, pero, tampoco, son textos que carecen de una calidad escritural. Se trata de narrativas que tienen estética, pero que su mensaje es arrasador. Todas las escritoras y escritores son reconocidos y han ganado diversos premios.

### Narrativas y narradores: un corpus sobre perspectiva de género.

#### Claudia Piñeiro

Buenos Aires, Argentina 1960

Escritora que se ha desarrollado en la narrativa, el guion televisivo y el teatro. Galardonada con varios premios: Premio Pléyade (1992), Premio Iberoamericano Fundalectura-Norma de Colombia (2005), Premio Clarín de Novela (2005), Premio ACE (2007), Premio Sor Juana Inés de la Cruz (2010), Premio Pepe Carvalho de novela negra (2018). Una escritora prolífica dentro de sus obras en narrativa. Se encuentran: *Betibú*, novela policial (2011), *Un comunista en calzoncillos*, novela (2013), *Una suerte pequeña*, novela (2015), *Las maldiciones*, novela (2017), *Quién no*, cuentos (2018).

Los cuentos “Lo de papá” y “Basura para gallinas” forman parte del libro de cuentos *Quién no* de 2018, editado por Alfaguara.

#### El aborto: una realidad clandestina en dos cuentos contemporáneos latinoamericanos.

Este análisis, desde las teorías de género, *Basura para gallinas* de Claudia Piñeiro (2018) que tiene como tema central el aborto. Este análisis devela la denuncia, a través de esta narrativa, de la existencia del aborto clandestino como consecuencia de las maternidades forzadas, que son impuestas por una sociedad que visualiza este acto como un atentado contra la vida, desde una óptica religiosa y no como políticas que pueden ser analizadas desde la biopolítica sin parámetros eclesiásticos.

*Basura para gallinas* es un cuento que hace la denuncia de que el aborto siempre ha existido y que se ha reproducido durante generaciones en la familia de la protagonista. Se trata de un cuento sumamente corto, pero contundente. Piñeiro nos narra las acciones de una mujer que se dispone a tirar una bolsa de basura a la calle, desde el primer momento hay una

tensión evidente en quién está realizando esta acción. Ata la bolsa de basura con doble nudo para que nada de lo que contiene pueda ser visto. La protagonista, empieza a hacer una comparación de cuando era chica, esto permite vislumbrar dos momentos históricos en los que se desarrolla la historia. La modernidad en la que vive ahora, con bolsas de plástico y jabón líquido, contra los desechos orgánicos guardados en un balde para abonar las plantas o alimentar las gallinas. La modernización de su vida es causada por su mudanza a la ciudad, en donde no hay animales, ni tierra. Tirar la basura a tiempo es esencial para ella, pues así evitará que algún perro la rompa y se descubra lo que hay dentro.

Mediante un discurso sólido y eficaz Piñeiro se narra como una madre le hace un aborto a su hija con una aguja de tejer, cosa que nunca se dice directamente en el cuento, pues el aborto es una acción nunca nombrada, se trata de un acto clandestino, así el cuento guarda el secreto. El aborto es un secreto entre las mujeres, pues sólo ellas entienden lo que viven la protagonista vio cómo su abuela lo practicaba en su hermana, por eso ella ahora sabe cómo hacerlo con su hija. En este sentido, es posible argumentar que las mujeres lo han practicado en todas las épocas y culturas, es de esta forma que las mismas han logrado evitar un destino que no han deseado, quizás por eso ha encerrado a su hija con llave.

El aborto es una lucha contra la maternidad impuesta, éste cuento visibiliza un tema que resulta tabú y es posible dilucidarlo pues hay un juego textual con lo hermético y lo oculto. El cuento inicia de la siguiente forma “Ella se dispone a atar la bolsa de plástico negro. Tira de las puntas para hacer el nudo.” (Piñeiro, 2017) hacer un nudo implica cerrar, terminar, el aborto en este caso es algo que necesita más que un final, por ello necesita dos nudos como continua en la diégesis “La ata dos veces, dos nudos. Comprueba que el lazo haya quedado firme tirando del plástico hacia los costados” (Piñeiro, 2017). El ocultamiento del tema se ve representado durante toda la narrativa en enunciaciones y estructura, es tan hermético, que trata el tema del aborto sin nombrarlo siquiera, dando así cabida para la interpretación de lo clandestino como la alternativa. Más avanzada la diégesis el narrador describe el llavero que tiene la madre:

En la mano derecha lleva el manojito de llaves que le pesa casi tanto como la bolsa. El llavero de metal es un cubo con el logo de la empresa de limpieza para la que trabaja, de la argolla

plateada cuelgan las llaves del edificio y de cada una de las cinco oficinas que limpia, las llaves de un trabajo anterior a donde ya no va, las dos llaves de la puerta hacia la que camina ahora con la bolsa de la basura golpeando contra su pierna mientras avanza, la llave de la puerta de su casa planta baja al fondo, la del sótano donde guarda la bicicleta con la que va a trabajar su marido cuando tiene trabajo, y la de la puerta del cuarto de su hija, la que acaba de agregar al llavero después de encerrarla. (Piñeiro, 2017)

Las llaves funcionan como herramienta para cerrar y ocultar, el que se trate de una mujer que se dedica a la limpieza también tiene una implicación, pues la acción de limpiar puede estar funcionando como la representación de no dejar evidencia de los actos. En la estructura narrativa también implica lo hermético, pues no es sino hasta los dos párrafos finales en los que se devela, de manera inferencial, que se trata de un aborto. Hablar de lo que no se dice atiende a la noción de algo que siempre ha existido, el aborto en la sociedad es una valoración que con el cristianismo se vuelve un atentado contra Dios, pues se ve como la destrucción de una de sus creaciones, sin embargo, cuando el aborto es visto desde las teorías de género se trata de la aplicación del derecho de la mujer sobre su propio cuerpo, se instala en el deseo una maternidad voluntaria.

La sociedad patriarcal reafirma, de forma constante, la negación al derecho de la mujer sobre su propio cuerpo, y con ello exime de sus realidades la noción del aborto como un acto común y clandestino, es decir, se trata de una actividad que se realiza todos los días con herramientas, medicamentos, plantas, entre otras formas. La penalización y la criminalización por parte de las autoridades, que se realiza bajo una mirada de corte religioso que deja de lado el principio del estado laico, que ignora argumentos antropológicos, sociales y científicos.

En la experiencia del personaje principal, las gallinas lograron el cometido de desaparecer toda evidencia en el caso de su hermana, en una ciudad donde es necesario sacar la basura para deshacerse de lo no deseado, puede ser descubierta. El cuento hace una denuncia, podemos inferir que hay una exigencia sobre que el aborto debe ser legalizado, pues de otra manera lo clandestino seguirá siendo una realidad, por más oculto que esté y seguirá cobrando vidas. Su hermana murió desangrada, no había un médico y su madre no

sabía qué hacer, su hija podrá ir al médico y aunque no lo señala, quizás en consecuencia deba ir a la cárcel como consecuencia.

La exigencia de muchas mujeres sobre la legalización sobre el aborto no es la discusión sobre si se debe abortar o no, pues una acción presente desde tiempos antiguos, se trata de la exigencia que sus cuerpos sean suyos con todo lo que implica decidir sobre sí y que es negada por lo patriarcal-religioso. Volviendo al cuento, en un final arrasador nos damos cuenta que en esa práctica su hermana muere desangrada, su realidad será diferente con su hija, pues si tiene una hemorragia sabrá a donde llevarla. El destino de la joven podrá ser diferente a la muerte, pero seguramente será encarcelada. Al final del cuento podemos inferir que se refiere a la criminalización del aborto cuando dice: “No había manos con llaves que abren y cierran tantas puertas” (Piñeiro, 2018, p. 57)

El aborto libertad de una maternidad no deseada, pero también es un secreto que se castiga con cárcel, es por eso que no puede darse sino es desde lo clandestino, hasta que se reconstruyan las leyes. Es sólo en lo oculto que las mujeres pueden decidir si prosiguen o no con su embarazo, pues en las políticas latinoamericanas, en las que se suscribe este relato, la interrupción del embarazo está prohibida o la pertinencia se reduce solo a casos extremos.

En conclusión, este cuento señala que el aborto existe y se ha practicado siempre. Es un acto que, obligatoriamente, se da en lo privado, en lo oculto, en lo clandestino. En este cuento se hace una denuncia de los peligros que corre una mujer al realizar el aborto, que no serán menores hasta que se haga una política que avale la decisión de las mujeres sobre sus cuerpos para ejercer o no una maternidad, que sea voluntaria y no forzada, sea cual sea la razón.

Claudia Ulloa Donoso  
Lima, Perú 1976

Claudia es una escritora de narrativa que ha sido incluida en diversas antologías como “Nuevo Cuento Latinoamericano” (2009), “Bogotá 39” (2018) antología que conjunta a los 39 mejores escritores de ficción de América Latina menores de 40 años. Autora de los libros de cuentos “El pez que aprendió a caminar” (2006), “Pajarito” (2015), y del libro “Séptima Madrugada” (2017) basado en el weblog del mismo nombre.

“Aparato Avisador” pertenece a la antología “Bogotá 39” (2018).

### La violencia de género en *Aparato avisador* (2018): entre el horror y el anonimato.

Claudia Ulloa Donoso escribe en 2018 el cuento *Aparato Avisador* que aparece como parte de la antología Bogotá 39, que reúne a escritores latinoamericanos menores a 40 años. Este cuento presenta a un personaje femenino, “Ella”, quién se encuentra esperando abordar un avión en un aeropuerto. Este cuento establece todo el tiempo momentos de tensión, generando un ambiente literario de miedo y nerviosismo, pues protagonista, está aterrorizada característica que permite analizar este cuento.

Este relato se desarrolla en un aeropuerto, un espacio definido por Marc Augé desde la antropología como un “No lugar”. Estos espacios modernos en los que la historia y cultura es borrada y no hay una identidad, son espacios que dotan de anonimato, es por ello que el nombre de los personajes se reduce al uso de pronombres personales escritos con mayúscula, la protagonista “Ella” y, el que parece ser su pareja sentimental, “ÉL”. El anonimato, el no dotar de nombre en este cuento, otorga la idea de que Ella y Él, pueden ser cualquier persona que se encuentra en un aeropuerto tratando de escapar.

Ella una mujer, evidentemente, temerosa, se encuentra en un aeropuerto, específicamente en el baño, un lugar en el que siente cierta tranquilidad, pues se encuentra escuchando los ruidos fisiológicos de las personas al excretar. Así como los ruidos de la naturaleza la tranquilizan, los gases del cuerpo de una persona cuando defeca le traían paz, pues sabía que en ese momento esa persona era un ser vulnerable e inofensivo. Sin embargo, algo rompe con su tranquilidad, alguien golpea la puerta del baño y entonces el lector puede darse cuenta de que la protagonista puede estar escapando de algo. Ese golpeteo en la puerta le recuerda “Él”, primera vez que se enuncia:

Cuando Ella se encerraba en el baño de casa, Él también golpeaba la puerta. Sus nudillos se estrellaban contra la madera y dejaban esquirlas que luego se podían respirar. Apenas Ella

destrababa el pestillo, Él tiraba de la puerta dejándole una cachetada de aire que escocía. (Ulloa, 2018, p. 239)

En este primer momento, la violencia se hace presente de una forma muy sutil. Cuánta debe ser la fuerza al golpear una puerta para dejar esquirlas de madera en el aire. Esta violencia que sufre la protagonista es más evidente cuando se utiliza el sustantivo cachetada, que involucra una agresión acompañado del verbo escocer, causar malestar emocional o causar ardor o picor en una herida. La protagonista seguía con su ritual de higiene al salir del baño y al escuchar los ruidos que salían del cuerpo de Él, se sentía tranquila, lo que lleva a cuestionarse, porqué debía sentirse tranquila sólo cuando el antagonista se volvía inofensivo, quizás porque fuera de ese momento se trataba de alguien peligroso.

Ella, conforme avanza la narración, va pasando de tener miedo a estar horrorizada, en cada paso que daba el corazón le golpeaba el pecho como las patadas de un bebé en vientre de su madre. El cuerpo se le iba cerrando, sus órganos internos con la sensación de ser aplastados y la falta de aire, las manos le empiezan a temblar. Sin duda, se trata de una descripción de desesperación ante el nerviosismo y el miedo. Si analizamos esta descripción podemos referenciar a Adriana Caverero en *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea* (2009), retomada por Cristina Rivera Garza en *Dolerse* (2011) donde se explica la diferencia entre el miedo y el horror, el primero como el estado de alerta, surge cuando el cuerpo tiembla y se huye para conservar la vida; tal como lo está haciendo la protagonista, quién está aterrorizada, ella teme y busca una salida. Por el contrario, el horror, que está a punto de tomar su cuerpo, inmoviliza y petrifica.

El que se horroriza separa los labios e, incapaz de pronunciar palabra alguna, incapaz de articular lingüísticamente la desarticulación que llena la mirada, muerde, así, el aire. El horror vive de y en la repugnancia, asegura Caverero. Arrebatados de su agencia a través del estupor y la inmovilidad, engarrotados en un juego de las estatuas de marfil perpetuo, los horrorizados miran y, aun mirando fijamente o precisamente por mirar fijamente, no pueden hacer nada. (Rivera, 2011, p. 12)

La protagonista, sin duda está pasando el momento más tenso de su vida, si bien, aún no a perdido su sentido de agencia, porque está intentando escapar, es un sujeto que se

reconoce como vulnerable. Ella, decide desayunar algo y mientras espera su comida, observa el aparato que le avisará cuando su orden está lista, de aquí surge el nombre del cuento. Para apaciguar sus nervios, y el temblor de sus manos que cada vez era más intenso, empieza a cuestionarse el nombre del “aparato avisador”. Al recordar a Él, cuando le insistía en que debía enriquecer su vocabulario, podemos ver otro guiño violento. El aparato se parecía a un disco de *Hockey*, palabra que Él le había enseñado, *Puck*. La autora en un juego de palabras empareja fonéticamente la pronunciación entre *Puck* y *Fuck*, la segunda involucra la acción de joder o del acto sexual en la jerga anglosajona, la repetición por parte de Él al pronunciar las palabras involucra cierta violencia. No es sino hasta la segunda vez que la autora utiliza este recurso, del juego de palabras, que se puede dilucidar e interpretar que se trata de una mujer que está siendo violada, pues en esta segunda oportunidad, las palabras que se proponen en el texto y que son equiparables fonéticamente, tienen una función, la de develar la realidad de Ella: *Puck*, fuck (coger), *suck* (chupar), *buck* (ir en contra de, dar sacudidas), *Chuck* (palmada, lanzamiento), *ruck* (arrugar, gente común), luck (suerte), *my fair lady* cuando (Mi bella dama), que hace referencia a la canción infantil *London bridge is falling down* que se menciona al principio del párrafo, cuando se hace saber que Él es un hombre inglés.

Cuando la protagonista vuelve a la mesa, y después de mordisquear una salchicha y tomar una cerveza, se percató que el aparato ha regresado con ella, así que decide clavarle un cuchillo y logra romperlo, acto que después cambiará el rumbo de la historia. Todas esas palabras en inglés, ajenas a ella resuenan en su cabeza mientras se acerca a la zona de embarque, pasa los filtros de seguridad y se avisa la partida de su vuelo, sin embargo, un guardia de seguridad se aproxima a ella para hacer un *random check*. Un momento de tensión ya que, al pasar el detector de metales frente a ella, cierra los ojos y se dibuja el bate plano de *cricket*, con el que quizás es golpeada por Él. El aparato suena y ella saca de su bolsa el aparato avisador roto, lo que le causa terror y empieza a temblar, el guardia al percatarse la conduce y ella estalla en llanto.

Un poco más adelante, deja ver que se trata de una mujer violada y privada de su libertad, pues menciona “después de los interrogatorios y las disculpas, llegó la calma conocida del encierro

y la soledad custodiada” (Ulloa, 2018, p. 242) lo que nos confirma que Ella está escapando de su captor. Acto que no logrará pues ha perdido su vuelo, acto seguido el horro se hace presente en su cuerpo cuando se percata que delante de ella se encuentra Él, quién la abraza y clava su boca en su cabeza, ordenándole que no llore. Ella se encontraba en una posición de sumisión y amenaza, pues la autora describe lo siguiente: “Él hinchó el pecho hasta pegarse a los bordes del cuerpo de Ella. El esternón del macho llegó a rozar la yugular de la hembra.” (Ulloa, 2018, p. 242) palabras que deshumanizan estos cuerpos y los animalizan, pero sobre todo la pone a ella en la posición más vulnerable, pues Él es un carnívoro y ella su presa.

Al final del cuento, cuando ella logra superar la parálisis pregunta cual es el nombre del aparato que había destrozado, pero se encuentra con una figura terrorífica al bajar la mirada y encontrarse con las botas negras, brillantes de Él y el guardia, puestos como espejos en los que ella se reflejaba infinitamente. Lo anterior hace referencia a la violencia física a la que es y será expuesta. Este cuento denuncia la violencia de género, la violación y el secuestro.

En conclusión, en este cuento podemos darnos cuenta de la violencia ejercida contra Ella, una mujer en la que se perpetua el control del varón como poseedor del poder y la fuerza. Es a través del miedo y el horror de la protagonista que nos damos cuenta de la violencia arrasadora que está viviendo, la violencia instrumentaliza a través del miedo, que reafirma y conserva el control de su opresor. Como enuncia Roberto Castro en *Violencia Sexual* (2017) la violencia sexual y de género es el acto de sometimiento físico, moral, psicológico para la refrendación del poder patriarcal. Ella no ha tenido salida, se ha petrificado, como muchas mujeres en la vida real, es por eso que no se le da nombre en este “No lugar” dónde puede ser cualquiera.

Gabriela Damián Miravete  
Ciudad de México, México (1979)

Gabriela es escritora, crítica literaria, guionista, locutora y periodista. Ha colaborado en publicaciones tales como Letras Libres y Confabulario. Premio de Cuento en la Feria del Libro Infantil y Juvenil de la Ciudad de México (2007) En 2010 ganó la beca Jóvenes Creadores del FONCA, En 2012 fue finalista en el World Fantasy Award con el cuento “Future Nereid”, que fue antologado por Chris Brown y Eduardo Jiménez Mayo en Three Messages and a Warning. Ganadora del Premio Literario James Tiptree, Jr. (2018) por su cuento "Soñarán en el Jardín" Se le considera especialista en Literatura Fantástica y Ciencia Ficción, literatura escrita por mujeres y literatura para niños y jóvenes.

“Soñarán en el Jardín” Pertenece a la antología “El silencio de los cuerpos: relatos sobre el feminicidio” (2015) editada por Ediciones B.

### El feminicidio y la utopía en Soñarán en el Jardín.

*Soñarán en el Jardín* (2015) es el cuento más largo de esta selección, sin embargo, uno de los cuentos más alentadores y sensibles. Se trata de una narración utópica y futurista que se desarrolla en México en 2076. Se trata el tema del feminicidio desde un horizonte de pedagógico, es mediante su escritura que da corporalización a la memoria de tantas mujeres asesinadas en México. Este cuento hace uso de la utopía con su sentido indivisible de la educación. Esta interpretación está hecha, desde los principios filosóficos de la utopía y los estudios de género, que tratan al feminicidio como sentencias dictadas por el pensamiento patriarcal que se concibe como dueño de la vida de las mujeres por su situación de género.

El cuento tiene como epígrafe la inscripción realizada a por Erika Nohemí Carrillo, titulada *Metas a largo y corto plazo*. Erika desapareció el 11 de diciembre del 2000, nunca pudo completar esa lista, porque salió a cortarse el cabello y nunca volvió. Esta es una nota recuperada por Mayra Martell, fotógrafa, que retrata estos escenarios en los que las mujeres

desaparecidas dejan su ropa, la crema abierta o cualquier elemento cotidiano sin concluir, para construir la memoria, dejar de ser solo cuerpos y dar visibilidad.

Entrados en el texto narrativo, se trata de una escritura que utiliza el tiempo futuro simple, para predecir, de manera utópica, el futuro o como debería de ser y no es, y quizás nunca sea. La diégesis se desarrolla en un jardín junto al mar, en el cual se ha convertido en una especie de museo interactivo para sus visitantes, principalmente niños. Este jardín expone a siluetas holográficas de mujeres víctimas de feminicidio, que si bien, bajo el sol tienen cierta transparencia parecen vivas. Son resguardadas por Marisela, una mujer de avanzada edad, pues ha nacido en 1985. Ella es conocida como la guardiana del jardín, mujer que ha sido violentada como muchas de las mujeres de nuestro país doliente.

Cierta noche, en casa de sus parientes, uno de los hermanos de su madre entró a la habitación en la que ella dormía. No supo muy bien qué fue lo que hizo el hombre ahí de pie junto a ella en la oscuridad, pues era demasiado pequeña para comprenderlo. Le dio la impresión de que su tío se exprimía lo que tenía entre las piernas como si fuera un trapo mojado. Tuvo miedo, pero no se lo dijo nunca a nadie. Y se sintió culpable de guardar un secreto. (Damián, 2015)

Sin duda la historia de Marisela refleja una profunda violencia de género que resulta ser normalizada, pues la narración no busca ser sensacionalista, más bien es contada con despreocupación, algo que pasa todos los días. A los 15 años Marisela se muda con su madre a la Ciudad de México, necesita buscar trabajo y como en muchos de los casos se encuentra con un jefe abusivo que quiere algo más con ella. Entra a trabajar en una empresa de telecomunicaciones, comienza a educarse en cuestiones electrónicas para no ser despedida y aprender más. En ese trabajo conoce a su amiga Paquita quien es asesinada en el Estado de México.

Una mañana Marisela llegó al trabajo y se encontró con la noticia de que habían asesinado a Paquita en el Estado de México. Hallaron su cuerpo recién arrimado a la banqueta, como la gente hace cuando estorban los animales atropellados. Le habían hecho cosas horribles, horribles. (Damián, 2015)

La culpabilización a paquita por su propia muerte, las constantes preguntas sobre si lo merecía, si estaba en malos pasos, si ella lo había preocupado, es un efecto del pensamiento patriarcal que pone al asesinato de mujeres como una reacción al lugar que ocupa la mujer en una sociedad patriarcal como la mexicana. Dicho lugar es el de la basurización del cuerpo femenino que es desechable, maltratado y utilizable como consecuencia de una mirada capitalista llevada a sus últimas consecuencias, tal como afirma Silvia Ruiz-Tresgallo en *Feminicidio y globalización en 2666 de Roberto Bolaño* (2016) El cuerpo de paquita tirado en la banqueta, echada a un lado como un animal arrollado es la imagen de las mercancías desechables y sustituibles del capitalismo globalizado, Ruíz ve estos cuerpos como deshumanizados debido a la abrasión de la desigualdad social derivada de una ideología de la producción y la utilización de los cuerpos femeninos. Más adelante la autora asegura, mediante la narración, que en muchas noticias no se mencionaba incluso el nombre de las víctimas, los titulares de los periódicos enuncian la culpabilidad de las mujeres sobre los actos de sus agresores “Por despecho, mata a su exnovia” “Denuncia violación, la matan por argüendera”, enunciar así un feminicidio exime de culpabilidad al agresor. Los feminicidios que han sido invisibilizados por la normalización de la violencia hacia la mujer. La concepción de la mujer como desechable, desde una óptica patriarcal, realiza actos políticos que jerarquizan al sexo masculino en valía, sobre el sexo femenino en subyugación. según Patricia Sarmiento y María Elena Salas en *Audiencia temática sobre feminicidio en América Latina* (2016) en estos crímenes hay una violencia excesiva, el odio, el desprecio se suman al menor valor que se le da a la vida de las mujeres, así que durante muchos años la impunidad ante estos crímenes ha sido normalizada.

El cuento nos narra la llegada de un grupo de niños guiados por su maestro al jardín, uno de ellos, un infante tímido de nombre Tomasito entabla una conversación con una de la silueta, quién se llama Rubí Marisol. Es en este punto de la narración que podemos percatarnos que Marisela, con s, la guardiana, es Marisela Escobedo, quién en la vida real fue una activista y es asesinada por exigir justicia para su hija Rubí Marisol quien fue muerta a los 16 años. La guardiana, cuida de este jardín memorial que en un principio fue construido para guardar la memoria de todas aquellas mujeres asesinadas. En la diégesis se narra que los

niños que tocan las figuras reciben una descarga eléctrica soportable, pero que les hace reconocer que ellas están muertas y no pueden ser tocadas ni acariciadas. Les enseña que los cuerpos de los otros deben ser respetados, que no se debe tocar cuando no se permite y que se debe asegurar el espacio personal de otros cuerpos.

Se narra que esta idea del jardín fue una propuesta de Marisela, el grupo colectivo de “Las argüenderas” y donativos de otras empresas. Este grupo de mujeres actúan desde el dolor y el hartazgo. Quienes empezaron a practicar para defenderse, para exigir que algo fuera diferente

Les gustó Las Argüenderas, porque ésa era una palabra que usaba la gente para juzgarlas, para decirles que se conformaran, que mejor se estuvieran quietas y calladitas. Una tarde Marisela llamó a la puerta y pidió unirse al grupo. Esas muchachas le enseñaron a patear bien con todo y medias y uniforme, a dar codazos, a ser valiente y a llorar acompañada. (Damián, 2015)

En este acto de sororidad se tenía el objetivo de traer a estas víctimas a la vida, de construirles un espacio bello, lo más cercano al paraíso para que sus familias pudieran recordarlas vivas y felices. Es por ello que en un momento no se les llamaba siluetas, el jardín estaba construida para que sus familiares y amigos convivieran con ellas, para reconstruir su memoria. Sin embargo, se trataba de una utopía de Marisela pues era imposible recuperarlo todo, no era lo mismo, no eran ellas. El feminicidio trae consigo un dolor que no puede ser borrado, hay muchas madres de mujeres desaparecidas que son buscadoras, hay cierta tranquilidad en encontrar los cuerpos, saber que la muerte de sus hijas es cierta, encontrar una parte de su cuerpo para enterrarla y tener un lugar para llorar. El cuerpo físico constituye un principio ontológico de la memoria, instituye la seguridad que el sufrimiento para sus hijas terminó y que no están siendo arrastradas por una violencia que parece interminable, como la trata de blancas, donde la muerte es en muchas ocasiones la única salida.

La utopía funciona en este texto como un principio pedagógico, se trata de una concepción educadora. Las aspiraciones de la utopía, como un futuro perfecto, son incumplibles, pues permea en ellas la idea de la perfección, sin embargo, es en esa aspiración

que se educa en lo que debería ser. Es por ello que el objetivo del jardín cambia, ya no se trata de un espacio de convivencia con los vivos, ahora el Estado había decidido convertirlo en un memorial, un espacio contra la violencia, con la finalidad de que nunca se repitiera un feminicidio. Damián Miravete utiliza la utopía para cuestionarse sobre la trascendencia y de lo que se debe vivir para aprender. La construcción de una realidad sin violencia, edificar una nueva realidad sobre el asesinato de mujeres es, para la autora, algo que no debería pasar y pasa, es por eso que menciona que el decir que la muerte de esas mujeres sirvió para construir un memorial que erradica la violencia es un consuelo para los vivos, pero no para los que perdieron la vida.

“¿Cómo reparar el daño? ¿Puedes imaginar que alguna vez se les apiló en una torre de cuerpos anónimos? ¿Puedes creer que a ellas se les culpaba de su propia muerte? Nadie puede imaginar el dolor que experimentaron en sus últimos momentos, y ustedes, los jóvenes, no conocen el horror de saber que quienes hacían esto no eran monstruos, no era Jack el Destripador: eran sus compañeros de la escuela, sus novios, sus familiares, el taxista simpático que te hizo la charla ayer, el policía de la esquina.” (Damián, 20015)

Esta forma futurista y utópica de narrar dota de esperanza, la devolución de la voz después de la muerte, sensibiliza sobre un acto que demanda no solo ser analizado desde el hecho concreto sino desde lo simbólico. El feminicidio es un contundente mensaje a sus víctimas y para las demás mujeres sobre el lugar que ocupan los cuerpos sexuados en una sociedad patriarca. Mensaje que reafirma el del poder masculino sobre el sexo femenino, como un sistema natura que ha sido normalizado por sus actantes. En este cuento ya no existe ese principio en el que los hombres ejercían un derecho basado en la opresión de los otros, ya no se refrenda ninguna autoridad. Las mujeres no son objetos desechables, cuerpos maltratables, pues a través de la educación obligatoria y electrificada convivieron con las muertas en ese memorial utópico.

En conclusión, Gabriela Damián Miravete, nos ofrece una narración que a través de la utopía nos da la esperanza que, en algún futuro, el feminicidio sea una cosa del pasado. Es a través de la memoria que esto puede ser posible, el encuentro directo con la víctima

sensibiliza y deja ser un cuerpo para convertirse en alguien con familia, amigos, sueños, aspiraciones, metas a corto y largo plazo. Estos niños que aprenden sobre las mujeres asesinadas más allá del aprendizaje conductual por las descargas eléctricas, construyen en su memoria histórica un momento que causó dolor y no debería volver a repetirse. Esta memoria es construida por el dolor como factor de agencia.

### Angélica Gorodischer

Buenos Aires, Argentina (1928)

Escritora argentina que trabaja en el género de ciencia ficción y fantasía en Latinoamérica. Tiene una extensa obra centrada en la narrativa, con obras como: “Bajo las jubeas en flor” (1973), “Kalpa Imperial” (1984), “Floreros de alabastro” (1985), “Fábula de la virgen y el bombero” (1993), “Casta luna electrónica” (1977), “Trafalgar” (1979), “Mala noche y parir hembra” (1983), “Las nenas” (2016). Ha ganado diversos premios como: Emecé 1984 y 1985, el Gigamesh 1986, el ILCH de Estados Unidos 2007 a su obra completa, el Mundial de Fantasía a la Trayectoria 2011 y el Konex 2014.

“Una mujer notable” pertenece a el libro “Cuentos reunidos” (2015), retomado por la antología “Insolitas” (2019)

### La sororidad, una solución a la violencia en Una mujer notable.

Una mujer notable es un cuento dirigido para mujeres, pues apela a una lectora femenina que pueda hacerse afín la sororidad. Es una narración que interactúa directamente con su lectora, pues pretende un estado de cercanía, de intimidad y confianza, como los principios del cobijo sororo en el entretejido de las redes de acompañamiento para mujeres establecidas por mujeres. Ese hablar entre iguales, hace que se trate de un texto cercano a su interlocutora, se vuelve un estado de confianza que estructura lazos entre la escritora, la protagonista de la historia, las mujeres de la historia y la lectora. En esta narración se analizan las acciones diegéticas como parte fundamental de las redes de sororidad y la concepción de la bruja como mujer feminista.

El cuento comienza con la frase “Mi madrina es una mujer notable” (Gorodischer, 2018) se trata de un cuento perteneciente a lo fantástico. Tenemos una protagonista que empieza a relatar su historia, sobre todo de las relaciones amorosas en las que ha participado, esta es la base que se establece para que las acciones problematicen la violencia de género y las acciones que se toman para salir de ella. La protagonista nos cuenta que conoce al sujeto con el que se casa, estando totalmente enamorada de él, su vida marital corre con normalidad, claro, dentro de un sistema patriarcal que establece los roles que se juegan, la sumisión y la obediencia son parte fundamental para que eso funcione, una vez establecidas las reglas del juego en el que el varón tiene el poder sobre “su mujer” todo puede funcionar a la perfección. Es por lo anterior que la narradora en primera persona menciona lo siguiente:

Y fuimos felices. Yo fui feliz y parecía que él también. Tenía sus berrinches, pero ya se sabe que los varones son muy desorganizados, no saben domesticar ni su razón ni sus pasiones, de modo que me aguanté, puse cara de mujercita comprensiva y la cosa me daba cierto resultado. (Gorodischer, 2015)

Pero toda felicidad siempre llega a su fin, el amado esposo se vuelve amargado. La violencia se hace presente en la relación y las consecuencias de la aplicación del poder del hombre sobre la mujer son cada vez mayores. La sociedad patriarcal ha establecido de forma unilateral el poder de dirección relegado al hombre debido a las aportaciones económicas. La razón, como característica inseparable al hombre heterosexual, contra el sentimentalismo irracional de las mujeres, desde un horizonte patriarcal, ha defendido y avalado diferentes formas de violencia justificables. La concepción de la violencia marital, como un acto íntimo y de derecho recibe impunidad. La protagonista nos relata que al igual que muchas mujeres ella también vivió diferentes formas de violencia:

Como les ha pasado a muchas: gritos, insultos, amenazas, hasta que llega la primera cachetada. Sí, ya sé, ahí debí denunciarlo. No lo hice, ¿por qué? Porque todavía lo quería, parece mentira, pero sí, y confiaba en que todo se iba a arreglar. (Gorodischer, 2015)

Así la violencia va aumentando, hasta que la protagonista decide denunciar. Se encuentra que, en un sistema establecido por hombres, la violencia doméstica es una cuestión privada, íntima y que no puede ser tratado desde la justicia que pertenece a lo público. Con

respuestas o ideas como: “algo debió haberle hecho para que el marido reaccionara así”, se justifica todo acto que trasgreda y desmoraliza a la víctima, volviéndola un objeto que pertenece a alguien que puede decir sobre su cuerpo y mente, derecho que corresponde al matrimonio. La culpabilización a la víctima de violencia de género es una cuestión común y cotidiana, habría que pensar en las frases “¿qué le hiciste?” “Ya no lo hagas enojar”, “Pórtate bien”, “Respétalo, hazle la comida, atiéndelo”; y es que la víctima por ser mujer siempre tiene las de perder. La protagonista, sin embargo, cuenta con su madrina, una mujer que ha estudiado, que viaja por el mundo y que le da la solución de morirse para poder salir de su situación. Desde ya, sólo hay una salida, la muerte para ese tipo de casos y así se menciona en el cuento “Si yo no recurría a eso, iba a terminar, o muerta de un par de cuchilladas, o golpeada una y otra vez hasta perder el sentido y la dignidad. Entonces qué. Morirse.” (Gorodischer, 2015), es aquí donde lo fantástico se hace presente, ella debe fingir su muerte, pero para poder lograrlo debe entrenar con sus poderes de transmutación.

Este cuento hace referencia a las brujas, la madrina, la madre y la protagonista lo son. La figura de estas mujeres, que fueron perseguidas, condenadas y asesinadas por un sistema altamente misógino, como lo es la iglesia católica, es ahora una bandera del feminismo. Pues en su persecución por saber medicina, por conocer el poder de las plantas, adelantadas a la razón asociada a la figura masculina retaba al poder masculino, volviéndolas peligrosas e indeseables. Diversos grupos feministas al grito de “Somos las nietas de las brujas que no pudiste quemar” abanderan la exigencia de la bruja como una mujer sabia, como aquel sujeto que no pudieron someter ante el pensamiento patriarcal y sus reglas de sumisión femenina. Es en este caso la bruja una figura de mujer pensante, libre e independiente; se trata de una mujer notable como lo es la madrina de la protagonista.

La protagonista practica para llevar a cabo su plan y resulta, mediante la transmutación debe fingir su muerte y escapar de su ataúd, una muerte que le adjudica al marido después de una discusión para meterlo en la cárcel. Es en este momento en el que el principio de la sororidad es más evidente. Sus amigas, que son igual que ella, la acompañan en su velorio, la madrina también y debido a la unión, se logra la liberación de la protagonista.

Desde entonces hice muchísimas cosas, compré mis propias oficinas, cambié el diploma de antes por uno nuevo, trabajé, alquilé un departamentito muy lindo frente al parque, visité a cada rato a mi mamá, a mi madrina, y salí con mis amigas. (Gorodischer, 2015)

Al final del cuento la protagonista se convierte en la madrina de la hija recién nacida de su amiga Ruby, preguntándose si será una madrina tan eficiente como la que ella ha tenido. Es de nuevo la muestra de la sororidad, el afianzarse, involucra el tejido de redes de apoyo entre mujeres. En conclusión, este cuento propone a la sororidad como elemento fundamental para apoyar unas con otras. Revindica la figura de la bruja como una mujer libre y pensante que se opone a las normas patriarcales.

### Andrés Neuman

Buenos Aires, Argentina (1977)

Es un escritor de narrativa y poesía, traductor y aforista. Ha sido galardonado en múltiples ocasiones por su escritura poética, también ha ganado varios premios de narrativa como: XII Premio Alfaguara de Novela por *El viajero del siglo* (2009), LIV Premio de la Crítica de narrativa castellana por *El viajero del siglo* (2010), IV Premio La Tormenta en un vaso al mejor libro del año por *El viajero del siglo* (2010). Autor de “Hacerse el muerto” (2013), *Fractura* (2018), *Hablar solo* (2012), *el que espera* (2000).

*Alumbramiento* (2006) fue publicado por Páginas de Espuma y fue finalista del premio Setenil.

### De paternidades y nuevas masculinidades: la reproducción y la inversión de roles en dos cuentos contemporáneos.

En el presente trabajo se analiza el tratamiento de la paternidad en dos cuentos contemporáneos. En ambas narrativas se plantea la paternidad como tema central, sin embargo, el tratamiento de ambos es lo que lleva a un análisis que se aborda desde los estudios de género. El primer cuento analizado, *Lo de papá* (2018) de Claudia Piñeiro que narra, desde una óptica transición a lo pospatriarcal, la relación paterna de dos hombres,

separados, con sus hijos, así como las demandas de las construcciones sociales de familia tradicional. El segundo cuento, *Alumbramiento* (2006) de Andrés Neuman, replantea la paternidad de una forma utópica, que, desde la narración, invierte los roles heteronormativos determinantes en la conformación de la familia heterosexual normativa.

En el cuento *Lo de papá*, Piñeiro nos narra dos historias paralelas sobre paternidades, la de Julián, trabajador de una inmobiliaria, un hombre separado que debe pasar algún tiempo con sus hijos, Tomás y Anita. Julián quien desde su divorcio no ha logrado ninguna estabilidad, no tiene un lugar propio, se enfrenta a las demandas sociales heteropatriarcales, “Lo de papá”, implica justo eso, lo que pertenece, lo que debe ser, lo que pone en el orden y asigna las tareas, los papeles, las practicas, funciones y normas de lo perteneciente, en este caso, a papá. Este personaje no tiene un lugar fijo en donde hospedar a sus hijos, lo que, bajo las normativas de la masculinidad “tradicional” implica pérdida del terreno en las relaciones de poder que se establecen en la cultura en la que se inscriben los cuerpos sexuados. La paternidad de Julián es una acción aparente, pues éste ejerce su papel desde las demandas sociales establecidas por las lógicas estructurales que colocan al hombre como abastecedor económico desde la óptica patriarcal, pues en la división sexual entre los espacios de lo público y lo privado, se coloca al hombre y a la mujer en lugares, físicos y simbólicos, en los que sus roles son instaurados como obligaciones sociales. La historia de George, involucra a un padre que ha estado ausente, que no ha ejercido su paternidad; es invitado a la boda de su hijo Carlos, sin embargo, su invitación se reduce al compromiso de estar. George ha perdido toda respetabilidad y oportunidad de afectividad, y aunque no ha querido deshacerse de sus lazos con los recuerdos, ya no puede ejercer su paternidad, la historia de este personaje revela las situaciones de afectividad no cumplidas, afectividades que también son una construcción social que demanda y fija ciertas normas respecto a cómo, qué y cuándo sentir, en este caso él no se ha permitido externar lo sentido, y los lectores lo sabemos a través del narrador omnisciente. Las historias de ambos personajes se entrelazan cuando Julián decide pasar la noche del cumpleaños de su hijo en la casa inhabitada, pero amueblada de George, quien durante muchos años ha retrasado su venta. Estos dos padres saben, inconscientemente, de las demandas sociales, y en un acto solidario, se convierten en cómplices de las apariencias

dictaminadas por el discurso hegemónico del patriarcado que recae sobre sus masculinidades. Esta narración se encuentra en la transición a lo pospatriarcal, pues si bien ambos hombres han perdido todo poder, siguen atendiendo a las demandas de los roles establecidos desde esta óptica. Julián y George han perdido cualquier toma de decisiones sobre la familia, sin embargo, se insertan, reproducen y cumplen con las demandas de lo perteneciente a lo masculino, es decir, “Lo de papá”, título que se vuelve metonímico a las designaciones de las obligaciones culturales de ser hombre y padre, pues la contigüidad lógica del título puede entenderse como una sentencia del patriarcado, que no sólo recae en la mujer, sino en el varón también.

En el cuento Alumbramiento (2006) Andrés Neuman nos narra la historia de un hombre que se encuentra en labor de parto, así como el momento de la gestación y su iniciación sexual. Se puede argumentar que hay una evidente inversión de roles de género, que se muestra en varios niveles, en el del comportamiento de los personajes como un hombre sensible, que se deja guiar, que tiene miedo al iniciar su vida sexual, entre otras muestras que van en contra de las normas instauradas por los roles tradicionales de género que determinan las formas en las que el sujeto demuestra sus afectividades, en este caso es evidente la disidencia entre una masculinidad patriarcal y una disidente de la norma. En el discurso, eso se ve presente con la reiterada frase “hemos recuperado la inocencia” que es equivalente a lo dicho como “hemos perdido la inocencia” cuando, culturalmente, nos referimos a la pérdida de la virginidad. Por otro lado, en la estructura interna del relato, la inversión de los roles se puede representar a través de los cambios constantes entre el momento del parto y la de la relación sexual como iniciación. Es mediante estos elementos que muestra una desestructuración de los roles de género impuestos por el patriarcado, desde una óptica utópica. Se puede argumentar que se trata de discurso utópico que da paso a nuevas masculinidades y paternidades, si bien lo utópico es una idealización inalcanzable, también es una forma pedagógica que pretende modificar las estructuras trascendentalizadas de la cultura.

En “Alumbramiento” la familia es modificada, lo que tradicionalmente ha sido normalizado, en la diégesis juega otro papel. Desde la cultura la familia debe verse como una

organización social que está regida por normas culturales, políticas y económicas que determina las formas de reacción, los papeles en la crianza de los hijos, la distribución de tareas, este sistema es el patriarcal que está marcado por desigualdades, Neuman diside de lo tradicional y reacomoda los papeles determinados por lo social. Al modificar los roles, también cambia la forma en la que los sujetos se educan, pues al ser la familia una institución que da espacio a la socialización, al aprendizaje de los comportamientos y los roles de género, se subleva lo ya otorgado. En este caso se reta el sistema, pues si en el orden de la realidad, el hombre es a quien pertenece el poder y la autoridad, quien debe guiar a la mujer y a los hijos, en esta diégesis quien tiene el control es la mujer, esto se muestra en la relación sexual en la cual ella es la guía. El autor, en su narración da una variante a la estructura de género heteronormativo; utópicamente, replantea los papeles de la maternidad y la paternidad, si en la realidad la mujer pertenece al ámbito privado con la crianza de los hijos, la enseñanza y las primeras socializaciones del hijo, en el cuento quien pretende enseñar es el hombre, es decir, ejerce su paternidad, entonces, en su narración, esas normativas sociales e imágenes culturales de los roles de género son disidentes, pues si los modelos patriarcales se restringen a los modelos de masculinidad instauradora de la ley, en la narrativa pasa lo contrario. La utopía de esta narración reside en resignificar la masculinidad y la feminidad, lo anterior de una manera ficcional en lo no posible, pues bien sabemos que por lo menos físicamente, hasta ahora, es imposible que un hombre, sexualmente hablando, dé a luz por el pene, pero como toda utopía tiene intenciones de hacer un cambio, en el cuento la maternidad y la paternidad se modifican, ya que reta lo restrictivo de estos esencialismos. Neuman termina su cuento con dar a Luz a un niño que sale al mundo en un estallido del pene del progenitor, el autor lo hace desde su narrativa para dar paso a la significación de las nuevas masculinidades.

En conclusión, ambos cuentos toman el tema de la paternidad para desarrollar su narrativa, ambos hacen una denuncia de las relaciones familiares, afectivas y de género heterosexual normativo, sin embargo, el tratamiento de ambos es diferente. El primer cuento abordado en este breve análisis denuncia el resultado de la paternidad después del patriarcado, sin embargo, es una paternidad que es perteneciente a un sistema social, a un constructo imaginario de discursos hegemónicos que reproducen el orden patriarcal. En el

segundo cuento se plantea de una forma utópica la reformulación de la maternidad y la paternidad mediante la inversión de los roles de género.

### Fernanda García Lao

Mendoza, Argentina (1966)

Es escritora, actriz y directora de teatro. Ha sido galardonada al Premio de Novela por el Fondo Nacional de las Artes (2004). En 2011 fue seleccionada por la FIL Guadalajara como una de las mejores escritoras de la literatura latinoamericana, es considerada como una de las escritoras más relevantes de Argentina. Es autora de "La piel dura" (2011), "Fuera de la jaula" (2014), "Amor invertido" (2015), "El tormento más puro" (2019).

"Sentencia" forma parte del libro de cuentos "Cómo usar un cuchillo" (2013)

### La mirada distópica en Sentencia de Fernanda García Lao.

En el presente trabajo, se hace un análisis de corte materialista con miras a las teorías de género en el cuento *Sentencia* de la autora Fernanda García Lao (2013). Este ensayo comparte las características que analiza Marta Pascua Canelo sobre las miradas borrosas como una nueva estética en la formación de la mirada femenina. De esta manera al centrarse en la mirada femenina, se analiza la distopía en una mente consciente.

Esta narración comienza con un epígrafe que es muy importante para analizar este cuento. En voz de Dostoievski en *Memorias del subsuelo* se enuncia "Toda conciencia es una enfermedad". Que desde ya nos adentra a una narración desoladora, la consciencia es el elemento que genera la distopía en este cuento.

Marta Pascua, en *La mirada borrosa: poéticas del desenfoque y visiones oblicuas en la narrativa hispánica contemporánea* (2019), analiza diferentes escritoras de la última década para proponer que es a través del uso de estéticas como la mirada deficiente que es posible crear la mirada femenina que ha sido negada y relegada por la mirada masculina.

Pascua en sus análisis afirma que la preferencia por la vista en la cultura occidental ha dictaminado que el comprender cognitivo de la realidad se da a través de la vista, sin embargo, sería ingenuo pensar que la mirada es neutra y no contiene ninguna ideología que determine la forma de mirar. La mirada se posiciona desde un lugar, una época y en este caso, un género y por lo tanto no es neutral. La mirada funciona también como un aparato político de control que va del ver a la palabra. Esta autora afirma que “Así entendido, este modelo cognitivo podría encontrarse estrechamente vinculado con otro régimen dominante: el sistema patriarcal. Los principios ocularcéntricos se han desarrollado en paralelo al patriarcado y a los imperativos de la lógica masculina.” (Pascua, 2019, p.182) lo anterior es una idea que surge de Martín Jay en 1993 con el término falogocularentrismo con el que se denuncia el sistema basado en la primacía de la visión como régimen masculino. Lo anterior implica que el discurso femenino sea negado y relegado, por lo tanto, es inoperante.

Bajo esta idea el cuento de García Lao puede ser analizado, pues las menciones sobre lo ocular son constantes en su corta narración. Cómo ve, observa, mira e interpreta Amalia, la niña genio protagonista de esta narración, es lo que la dota de consciencia, que la lleva a concebir un mundo distópico en el que la masculinidad prevalece y niega a los discursos femeninos.

Pascua hace diversos análisis literarios en los cuales se demuestra su propuesta principal. Trabaja con narrativa de diferentes autoras como Cristina Rivera Garza, Guadalupe Nettel, Lina Meruane, entre otras. Descubre que tienen en común personajes femeninos que tienen algún problema visual lo cual desemboca en una construcción de la mirada femenina que pone en duda lo dicho por la mirada masculina. Se trata de una mirada situada entre la visión y la ceguera. Esa mirada deficiente es otra manera de mirar que involucra la duda y el desdibujamiento de los límites, por lo tanto, es una mirada que rebasa a “lo real” instituido por el patriarcado. La idea de Pascua es apoyada por la búsqueda constante de diferentes teóricas y escritoras que insisten en la generación de la mirada femenina sin la necesidad de ponerse los anteojos masculinos.

Fernanda nos ofrece un cuento sumamente corto, pero poderoso, que puede entrar en las características analizadas y propuestas por Pascua. Se trata de la historia de la pequeña

Amalia, una niña genio, quien a los tres años aprendió a leer y era admirada por los adultos por su maravillosa mente, sin embargo, los niños le tenían miedo. Durante todo el cuento García Lao pone a la vista elementos constitutivos de la mirada en la descripción de la forma en la que Amalia aprendió a leer nos encontramos con lo siguiente: “aprendió a leer sólo de mirar los libros de cerca. Pegaba el ojo derecho como si fuera una pistola al revés. Apuntando a su cerebro” (García, 2013, p.73) si bien no hay una enunciación directa de una deficiencia visual, si podríamos suponer que Amalia tiene miopía, recordemos que ésta se define, en el diccionario de la real academia de la lengua española, como una “anomalía o defecto del ojo que produce una visión borrosa o poco clara de los objetos lejanos; se debe a una curvatura excesiva del cristalino que hace que las imágenes de los objetos se formen un poco antes de llegar a la retina.” (RAE,2020) Amalia mira los libros de cerca, pegando el ojo derecho, hay que pensar este ojo en específico como el dominante. Un estudio realizado en 2004 titulado *La asociación del ocular dominante y la miopía anisométrica* Realizada por el científico Ching-yu et al, observó que el ojo dominante tenía más grado de miopía respecto a no-dominante. Amalia tiene un ojo dominante, el ojo derecho.

Conforme Amalia va creciendo va leyendo más, a los 5 años le Shakespeare, Otelo y Andrónico que le ensangrientan aún más el inconsciente como relata García Lao, sin embargo, hace referencia a la forma de conocer a través de la vista, pero siempre hace referencia a su ojo de forma singular “Los sables y las torturas poblaron su universo frío, pasando a través de la pupila sagaz” (García, 20013, p. 73) ese adjetivo utilizado al describir la pupila de Amalia implica un análisis profundo y efectivo por parte de Amalia.

En tercer grado la protagonista decide dejar la escuela apoyada por sus padres, ella sabía demasiado, ese adjetivo nuevamente implica un exceso que resulta negativo. Más adelante se describe que “su ojo se introducía en complejos manuales de historia y filosofía” (García, 2013, p.74), después de tres enunciaciones en donde solo realiza las acciones de conocimiento a través del ojo derecho, se puede suponer que la derecha está relacionada a lo masculino, debido a que la predominancia de los hemisferios, la mano derecha es más importante que la izquierda, los ceros que se colocan a la izquierda no tienen valor. La relación cultural de lo masculino, derecho, y lo femenino, lo izquierdo, tiene que ver con la

jerarquía y el valor según la función que realizan. El conocimiento y la razón, es una característica que otorga el patriarcado a la figura masculina, el acceso al conocimiento durante mucho tiempo estuvo determinado solo para los varones. Amalia mira desde lo masculino, pero con una consciencia de sus limitaciones sociales y culturales por ser mujer, mirada desencantada que determina este cuento.

Más adelante Amalia se vuelve insoportable incluso para sus padres, pues se describe la forma en la que los miraba, una mirada de dolor y pena por ellos. A los 11 años sus padres mueren y se describe que “sus ojos se llenaron de muerte” (García, 2013, p. 74) sus padres se quemaron en un accidente de la explosión de una caldera y con ellos pierde su biblioteca, su tía Volemia y la lleva a una pequeña localidad, en la que la primera noche la protagonista al observar el techo, en un acto de adivinación del futuro, vivió cinco años en un instante analizando sus oportunidades “vislumbró de una ojeada sus posibles destinos, un trabajo, un hogar, una herida. Se durmió mirando el árbol que coincidía con su ventana.” Sin embargo, al amanecer decide suicidarse colgándose de las vigas con las sábanas, cuando la bajaron descubrieron una inscripción que no lograron descifrar.

El cuento termina con de la siguiente forma “Nadie fue capaz de cerrarle el ojo derecho y la enterraron así. Con la mirada clavada en la eternidad” (García, 2013, p.74). La mirada de Amalia involucra varias cuestiones, todas relacionadas con el lugar de la mujer en un sistema patriarcal, este personaje a través de lo que suponemos como una mirada miope, ha logrado comprender lo trágico de ser mujer, y la imposibilidad de cerrar el ojo puede develar la imposibilidad de dejar de mirar cuando se es consciente.

El fatal final decidido por la propia Amalia nos hace comprender que, al desconfiar de lo propuesto por los otros, también se descubre la negación de la mirada creada desde lo femenino. La desilusión que lleva la conciencia del lugar de la mujer en la sociedad patriarcal deja sin lugar a las posibilidades. Las posibilidades del destino que vio Amalia, son limitadas por su condición de género, siendo una mujer inteligente. Lo anterior conlleva observar los espacios determinados para lo masculino y lo femenino, no fue más allá de 5 años, observó hasta que cumplía los 16 en donde posiblemente tendría que casarse y dedicarse al hogar, lugar establecido desde la óptica patriarcal para los cuerpos femeninos. En conclusión,

podemos decir que Amalia ha mirado desde una óptica femenina que desencaja y devela la hegemonía del poder patriarcal. Amalia ha dudado y ha desdicho de la concepción de la realidad, y de lo que se tiene que ser en un sistema binario, en donde ella no tenía cabida, la conciencia es un desencanto que puede dar oportunidad al cambio o a la desilusión.

## Capítulo 4

### Aplicación didáctico-pedagógica: un paso de la naturalización a la consciencia.

#### Introducción:

Este capítulo se presenta como una **propuesta** didáctica para trabajar el corpus visto en el capítulo anterior. Tiene como objetivo ser una herramienta que brinde opciones al docente para tratar los textos literarios de una forma adecuada y eficaz. En este capítulo, primero, se hace una revisión sobre los peligros a los que se enfrenta el docente al introducir la literatura que trata temas relacionados con la perspectiva de género con relación a las prácticas patriarcales resistentes, después, se presenta la conversación literaria y el debate como estrategias de la enseñanza literaria con la finalidad de la formación de lectores autónomos y la discusión de nuestro principal tema de interés, la perspectiva de género. Con lo anterior se trata de formar una conciencia social que no deja de lado la formación literaria de los estudiantes.

Se encuentra en esta sección una propuesta general que calza bien con cualquier texto que se elija, según la temática que se quiera trabajar con los estudiantes. Es importante recalcar que esta propuesta no tiene la finalidad de sea introducida en el currículum formal de la educación en literatura dado por el sistema de educación, más bien funciona como herramienta que puede ser utilizada en el aula desde ciertas problemáticas e interés por parte

de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, es posible ponerse en práctica como un taller externo o para-escolar en donde participen lectores que quieran conocer más sobre el tema. Este trabajo tiene una plasticidad que se adapta tanto a las prácticas educativas presenciales, como a las digitales que, a partir de la “nueva normalidad 2021”, son tan necesarias.

Realizar una propuesta didáctico-pedagógica que involucra tanto a la literatura y como a la perspectiva de género se enfrenta a diversas problemáticas, no sólo en cuestiones teórico-críticas o en cuestiones interpretativas, como se revisaba en el segundo capítulo, sino también a cuestionamientos éticos y morales referentes a la aplicación, los anteriores se presentan en la acción docente ante la resistencia social del trato de la perspectiva de género en la educación. Por ello, en este capítulo se realizan advertencias de los peligros que se corre al proponer una visión que intente subvertir el pensamiento patriarcal mexicano. Se tiene como objetivo que quién use este trabajo sea advertido de que la educación que involucra al feminismo, las nuevas masculinidades o las disidencias sexuales se enfrentará, muy posiblemente, a una resistencia que trata de callar esos discursos, que a su vez se presentan como una exigencia para lograr una transformación de las realidades actuales en las cuestiones de violencia, en este caso contenidas en la narrativa como denuncias, deseos o propuestas ficcionalizadas desde la escritura contemporánea.

En este capítulo se retoma la discusión de dos conceptos teóricos que se entrelazan para la relación coherente de un producto metodológico: la pedagogía y la didáctica. Como ya se ha mencionado, esta propuesta revisa la corriente de la educación politizada perteneciente a Paulo Freire, en la cual la devolución de la voz del estudiante es primordial, el estudiante es un participante activo y generador de conocimiento, es la piedra angular en la que se enlazan las cuestiones didácticas de constructivismo como la relación productiva de una reflexión individual y que va a lo colectivo para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta idea lucha contra la concepción de las clases de literatura como “clases de historia de la literatura”, que pocas veces enfrentan al alumno al texto literario, y la acción de leer se vuelve nula, el alumno es un mero receptor de información y de la experiencia lectora del profesor, así como de las teorías formales que marca el currículum educativo. Existe la justificación

del corto tiempo que hay para la lectura, pues el programa de la DGB marca 3 horas semanales durante un semestre para agotar los temas obligatorios y contenidos mínimos, aunado a ello, existe la resistencia de los alumnos a la lectura, rechazo derivado de una mala experiencia literaria generada por leer por obligación, por la longitud de los textos, así como las características generacionales que ponen lo visual (imagen, video) por sobre el texto escrito. Esta propuesta se enfrenta a diversas problemáticas, pero se trata de atacar cada una para que el lector tenga una experiencia prolija.

Es necesario aclarar que este producto pedagógico está dirigido para el profesor que tiene una experiencia lectora, que está abierto a las más recientes formas narrativas, que está interesado en el tema, pues debe apelar a su experiencia docente. Sobre todo, porque esta propuesta no debe ser aplicada de la nada, pues funciona como una herramienta de interés o para trabajar sobre problemáticas que se presenten en el salón de clases, es por ello que, al momento de aplicarla, el docente ha leído su realidad educativa y cree oportuna su aplicación, ya que genera discusiones que, en la mayoría de los casos, supone una modificación axiológica. Esta herramienta, al no requerir de su introducción al currículum formal educativo, necesita pensar sobre el momento oportuno para su aplicación, pues apela a las necesidades que surgen en la vida educativa. Derivado de lo anterior, lo que aquí se propone puede funcionar de forma separada (una o dos clases con el mismo tema) o conjunta (un taller), es por eso que se ha separado por temáticas que abordan un problema de género, es decir, si el docente se encuentra en una situación que requiera de su accionar o, incluso, si sus alumnos tienen la inquietud de tratar o hablar sobre un tema de este tipo. sepa cómo actuar de forma correcta por medio de la literatura. Como ya se ha mencionado antes, la literatura no es la única forma de hablar sobre dichos temas, sin embargo, se ha justificado qué es lo que nos permite el espacio literario en estas cuestiones.

Advertencias: los peligros de una propuesta libertadora en una sociedad que se resiste.

La sociedad mexicana, como muchas otras en el mundo, está basada en la concepción heterodoxa del pensamiento patriarcal. Los actos físicos violentos de género son sólo la punta del iceberg, se trata de una violencia abrumadora y feroz que es difícil de ignorar por ser tan visible y obvia, sin embargo, ha necesitado de los movimientos feministas y LGBT para separarla de su normalización en la que se culpa a las víctimas de provocarla, sin embargo, ante el reclamo de dichos movimientos surge una constante y dañina resistencia al cambio por parte de quienes ejercen su poder sobre los cuerpos sexuados disidentes del patriarcado. Los movimientos antes mencionados utilizan el impulso y la visibilidad que otorgan las redes sociales para evidenciar las denuncias de la violencia de las que son víctimas, es la masividad de las herramienta digitales la que da alcance inmediato a millones de usuarios, es de forma casi inmediata que se viraliza una denuncia y no requiere de la autorización de ninguna autoridad, pues esa limitación que censura conlleva siempre una forma de represión social y política, sin embargo, es también mediante las redes sociales que nos damos cuenta de la resistencia ante estos movimientos, pues resulta que el nombrar a alguien feminista o gay es percibido como algo negativo.

El contexto descrito ha permitido el surgimiento del ciberfeminismo como una estrategia que logra, día con día, mayor alcance y consciencia, pero también ha sacado a flote el machismo y misoginia de los opositores: basta con encontrar una publicación referente a las exigencias de igualdad y leer algún comentario de oposición que argumenta la negación de cualquier derecho exigido. No sólo hay oposición en temas polémicos, como el aborto, que es discutido desde la trinchera religiosa, sino que hay oposición incluso en las exigencias que no permiten posturas lógicas, como la igualdad. Es decir, no hay forma de que alguien se oponga racionalmente a que las mujeres y los hombres deben gozar de los mismos derechos, sin embargo, desde la óptica patriarcal resistente eso es algo impensable, aunque parezca estar en el terreno de lo absurdo.

Esta propuesta resulta ser peligrosa pues atenta en contra de la supremacía patriarcal, ya que su objetivo es desentrañar las prácticas que dañan la igualdad entre los géneros. Es necesario considerar que el ámbito en el cual se inserta esta propuesta es el de la educación, donde se trabaja con sujetos que no han logrado la autonomía legal, pero cuyo discurso ha

sido generado a partir de su experiencia de participación social. La resistencia se genera en varios de los participantes directos, que son los estudiantes, los tutores o padres y las autoridades educativas, todos ellos influenciados por una postura política que deja en desventaja al profesor. Puesto de otra forma: la profesora y/o profesor, al aplicar esta propuesta, tiene la mejor intención, pero es de tal peligro lo que propone que puede encontrarse con diversos problemas si no trata de manera adecuada los temas.

Para aclarar mejor el punto anterior es necesario responder a la siguiente interrogante ¿qué es lo que genera tal resistencia? Existen diversas respuestas, una de ellas es la pérdida de poder, que no se trata de una cuestión tan consciente como parece, pues se ve como una violación a la ley natural establecida desde el androcentrismo. Esa resistencia reside o es aplicada a los hombres heterosexuales, que ven en riesgo lo que durante tanto tiempo se ha concebido como verdad, existe una cofradía masculina que defiende sus privilegios sin reconocerlos como tales. Pensar en que sólo la respuesta anterior es el problema es dejar de lado a muchas mujeres que no se sienten representadas por un movimiento feminista, que se autoexcluyen de cualquier marginalidad que violenta sus derechos, mujeres que se reconocen como tales pero que no son conscientes de una patriarcalidad en el sistema o que buscan la constante aprobación de la figura masculina como necesidad de reconocimiento y valía social, entonces se deja de lado toda lucha que históricamente haya logrado que las mujeres estudien o incluso opinen en una sociedad dominada por el hombre masculino heterosexual.

En cualquiera de los casos, el violar esa regularidad histórica genera inconformidad, incomodidad y resistencia, justificadas desde una moral apoyada por la religiosidad de nuestra sociedad mexicana. Poniendo a la vista lo anterior, es fácil reconocer que el docente que intente tocar esos temas debe pisar con cuidado para no llevarse una desagradable sorpresa que restrinja su experiencia modeladora. Habría que pensar, por ejemplo, en la oposición conforme al tema del aborto que argumenta que quien lo realiza es porque no se ha cuidado y, por lo tanto, debe responsabilizarse del acto coital, pero también es esa oposición quien se niega a que sus hijos reciban educación sexual en la escuela. La ignorancia y la moral, en este caso, van de la mano y niegan toda propuesta o alternativa de forma irracional, pero también la cancelan desde la posición de poder más ancestral e invariable, es

decir, esa moral está dictaminada por lo patriarcal que posee a los cuerpos femeninos o feminizados y los despoja de cualquier decisión sobre sí mismos.

Esta propuesta necesita de profesores y profesoras que estén convencidos de su hacer en el ámbito educativo, que sepan a qué se enfrentan, pensando siempre que quizás en algún momento estos temas sean trabajados sin inmutar a nadie. También necesita de sujetos que estén dispuestos a transformarse y reconstruirse bajo una óptica diferente. La lucha, porque de eso se trata, no debe parar hasta que la transformación de nuestra realidad se logre y en este caso, el intento es a través de la construcción literaria.

Pedagogía y didáctica. Una discusión teórico-práctica.

La pedagogía y la didáctica son conceptos que deben quedar totalmente claros, en las cuestiones de relación y diferencia. La pedagogía es la corriente de pensamiento que implica la reflexión filosófica de lo que debe ser la educación, en ella se plantean ideas o ideales de lo que debería pasar en la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la didáctica es el accionar de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, es decir, la práctica que requiere de una planeación que lleve a buen término los objetivos. Derivado de lo anterior, debe haber una congruencia entre la idea que se tiene de educación y las estrategias que se implementen para cumplir con el objetivo. Ejemplo de ello es pensar en un objetivo como el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura e implementar una didáctica que conste únicamente de la memorización de textos y la repetición de los mismos, es por eso que esta propuesta juega en un mismo plano teórico y práctico, es decir, se tiene como eje pedagógico las teorizaciones de Paulo Freire desde una visión libertadora del pensamiento, un eje didáctico socio-constructivista a partir de lo que llamaremos aquí como discusión literaria y, en el eje literario, análisis de corte materialista desde una lectura de género que lleva a la discusión y reflexión más allá de considerar solo la estética escritural.

El objetivo de esta tesis es muy amplio, si bien el principal es la introducción de la perspectiva de género y su reflexión a través del hecho literario, es apoyado por la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico. La lectura crítica, como nivel de comprensión, es

quizás el objetivo principal que se ha buscado desde hace varios años en la educación en literatura, pues el desarrollo de esta habilidad implica un grado de comprensión en el que intervenga no solo la decodificación de palabras, sino que quien lee pueda apelar a sus experiencias previas, generar un pensamiento que pruebe una interdisciplinariedad y además haya algo que decir sobre el texto, es equiparable con lo que propone Paulo Freire cuando se refiere a la lectura de la palabra y la lectura del mundo. La cuestión del desarrollo de la lectura crítica requiere del pensamiento desarrollado y avalado por la experiencia lectora, no puede ser de otra manera, aprender a leer implica de esa acción y da paso a nuevos procesos como el cuestionarse, un desenfoque de la mirada que relata las formas literales de la lectura y que va hacia una interpretación que desmenuza el texto, pero también tiene miras de su realidad, es decir se genera una consciencia.

La visión de la educación en Latinoamérica está determinada por el desentrañamiento de las formas opresoras que el neoliberalismo ha generado con la explotación económica, social y cultural. Esta situación ha permeado diversas propuestas que surgen desde un hartazgo social. Ejemplo de lo anterior es la propuesta de María Teresa Nidelcoff, una educadora argentina que desarrolla sus prácticas con niños de clase obrera, tiene como fin el educar profesores que tomen en cuenta la realidad en la que viven, llamándoles profesores-pueblo. Considera que ese tipo de educador deja de ser “neutro”, es decir, no sólo se enfoca en la enseñanza de los conocimientos académicos, sino que piensa en la desigualdad existente. La diferencia mayor se presenta con lo que Nidelcoff llama “profesor-policía” que educa a las clases dominantes. Según Moacir Gadotti en *Historia de las ideas pedagógicas* (2003) Nidelcoff afirma que la escuela “real”, es diferente de la escuela “teórica” determinada a seguir un orden social guiado hacia la desigualdad; busca con ello que el profesor logre desapegarse de sí mismo para ver su realidad y desarrollar didácticas que se ajusten a las necesidades de su entorno. Se puede asegurar que la obra de esta pedagoga se sitúa en el estudio de su propia realidad como técnica de transformación y cambio. Son las didácticas latinoamericanas como ésta las que buscan que la educación no se quede al margen de lucha por la paz, la defensa del pueblo o rectificar las injusticias sociales. Nidelcoff proponía abrir el salón a la discusión de diversos temas, donde una sola postura no era

suficiente para la construcción del pensamiento, los alumnos deben estar en la consciencia de cada tema.

María Teresa Nidelcoff en su libro *Maestro pueblo, maestro gendarme* (1997), con la propuesta del educador como un agente de cambio, interviene sobre las cuestiones de género como una acción de injusticia social y pide que el profesor ayude al estudiante a tomar consciencia de lo que es justo y de lo que no lo es. La discusión es la fuente del aprendizaje y es mediante la palabra que el estudiante se volverá consciente. Es por lo anterior que para la autora se vuelve imperante trabajar en el aula la sensibilidad sobre la problemática referente a la mujer, es mediante la introducción de este tema en la vida escolar que se da el cambio. No obstante, no basta con el discurso, sino que es necesario no replicar las acciones que vuelven a la mujer víctima de desigualdad. Las acciones que dividen lo que hace el hombre y lo que hace la mujer, como ponerlas a barrer el salón de clase porque es un rol impuesto socialmente, negar su participación porque el hombre es quien tiene la verdad en la palabra son cuestiones de práctica inconsciente que se dan, incluso, en nuestros días.

Sobre esa misma corriente pedagógica se presentan otras que tienen como objetivo en común la liberación del estudiante a través de la educación. La educación antiautoritaria se opone a la educación tradicional, la primera viene del pensamiento liberal y también marxista, corrientes que conciben la educación como un proceso que tiene como principal propósito la libertad, bandera que ha tomado el pensamiento pedagógico del tercer mundo que, aplastado por sus colonizadores, desarrolla una visión a partir de la experiencia pedagógica de sus docentes. Uno de los principales autores que ha dado a conocer su trabajo en todo el mundo es Paulo Freire, quien revela los intereses económicos, políticos e ideológicos de las potencias mundiales sobre otros países, lo cual influye en la educación como núcleo de control. Freire, uno de los principales educadores y pedagogos de los últimos tiempos, contribuye con la idea de la educación como una modificadora de la realidad. La concientización como categoría pedagógica aporta el objetivo de formar para la autonomía intelectual que desemboca en una modificación propia y social del educando. La educación, entonces, no es un acto vacío o neutro, sino un acto político.

La innovación y permanencia, hasta nuestros días, de la pedagogía de Freire reside en la propuesta de la lectura de la palabra y la lectura de la realidad como un conjunto de acciones que en su interseccionalidad pueden lograr liberar al oprimido, es decir, la consciencia es el primer paso para generar estrategias modificadoras de lo que requiere un cambio. Para que esta praxis sea efectiva, a la hora de diseñar sus estrategias didácticas, el docente debe tomar en cuenta el cuándo, dónde, bajo qué razones, contra qué, para qué, cómo y con quién aplicar sus acciones de enseñanza y aprendizaje. Es la lectura de su mundo la que otorga al educador o educadora herramientas para pensar en estrategias didácticas que ayuden a sus alumnos en el proceso liberador. Lo anterior es parte del proceso que se debe emplear para lograr cada objetivo planteado de quién pretende educar, la educación tiene, para Freire, un núcleo de acción a partir del cual se establecen los métodos y técnicas de enseñanza.

En *Pedagogía del oprimido* (1970) asegura que el oprimido es ese sujeto de clase baja que es relegado, tachado y usado, el cual debe adquirir un conocimiento empaquetado que nada o poco tiene que ver con su realidad. Para eliminar esa forma de educación, el autor propone que el educando debe ser invitado a pensar y no a seguir. La consciencia se logra mediante la lectura de su mundo y de la reflexión sobre ello, y no se queda sólo en el mero discurso de la recepción pasiva. Para este autor la consciencia debe actuar como una actividad más que el discurso mismo, el rehacer el mundo que no hicieron, en ese proceso de reconstruir y modificar, ellos mismos se reconstruyen “son porque están siendo”. En ese proceso creador se instala el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como una forma de consciencia que establece la comprensión crítica de la realidad. Es la conjunción entre pensamiento, lenguaje y realidad propuestas en esta pedagogía lo que sustenta esta tesis.

Es necesario explicar la relación entre la pedagogía de Freire y Nidelcoff con el objetivo de esta tesis pues son producciones enunciadas en otro momento histórico y bajo otras necesidades sociales, pero aún vigentes. La pedagogía de Paulo Freire tiene esa plasticidad necesaria, el oprimido, planteado originalmente, es equiparable a la opresión de género ejercida por el sistema patriarcal. Pensar el objetivo principal como una toma de consciencia acerca de la literatura en relación con la perspectiva de género conlleva instituir

un método que haga efectiva la praxis, ese puede ser el de la lectura de la palabra y la lectura del mundo, lo que desarrolla una lectura crítica que busca la enseñanza y la educación literaria. Freire expresa en la pedagogía del oprimido que “lo que el hombre habla y escribe y cómo habla y escribe, es toda expresión objetiva de su espíritu” (Freire, 1970, p. 13), es decir, el discurso empleado por los estudiantes no es más que la reproducción de las realidades que han aprendido sin cuestionarse; mediante la consciencia el educando puede descomponer lo dado para rehacerlo, es este el objetivo de esta tesis.

La literatura otorga esa ventana que permite la consciencia, como ya se ha discutido en capítulos anteriores, se trata de un objeto estético que permite la descentralidad, es decir, el sujeto observa a través del texto para comprender, cuestionarse, analizar y modificar. El lograr la liberación de la opresión se da sólo a través de la consciencia y de la colectividad. Por eso la metodología pensada en este trabajo de grado implica el compartir de la experiencia y de lo que en la individualidad se genera después del proceso creador. Esta propuesta, como se verá, promueve las ideas principales de Freire bajo la mirada de la importancia de la voz del estudiante, que funciona como método y herramienta del profesor para no caer en los peligros que se han advertido ya.

La devolución de la voz, argumento que introduce Freire en *Política y educación* en 1993, no es más que la propuesta de escucha que elimina los discursos autoritarios del educador o educadora. Es tan importante lo que dice el docente como lo que aporta el alumno. Quien lee lo anterior puede argumentar, y con razón, hablando de la educación en México, que en muchos de los casos el alumno prefiere quedarse callado. Ese silencio se deriva de varias problemáticas generadoras, las principales son que se nos ha educado en el miedo y la vergüenza que se lleva desde la formación en casa y se replica en la educación formal, por ello cuando se pide la participación del alumno tiene miedo a equivocarse y generar mofa, así que decide mejor no hacerlo. Ese miedo y vergüenza es originado por una cuestión histórica de autoritarismo, devolver la voz al estudiante se vuelve algo complejo cuando el estudiante no quiere que se le sea devuelta, es un proceso que requiere de la libertad.

El trabajo de la docente y/o el docente debe ser que el educando externe en un ambiente de confianza y seguridad lo que ha pensado, lo que piensa y lo que le mueve. Ese

es el ambiente que se propone en esta tesis, uno en el que el alumno logre compartir su lectura sin ningún temor, se escucharán cosas incorrectas o no bien reflexionadas, sin embargo, la labor docente implica una guía sin imponer lo que se piensa, es bajo el debate y con la opinión de los demás participantes que se construye el conocimiento y quizás pueda generarse una conclusión. El papel del profesor en esta propuesta es el de escucha, moderador y mediador.

Por estas razones es que la didáctica de la literatura que aquí se propone es la de enfrentar de forma directa al estudiante con el texto, la discusión literaria, el debate, el panel de discusión, los círculos de lectura como fuentes primarias para la discusión del texto, la investigación, la reflexión, el ensayo y demás aparatos que funcionen como catalizadores para la consciencia literaria y de la perspectiva de género. Es importante ser conscientes de que en este nivel educativo no se busca que los alumnos sean capaces realizar análisis literarios con aparatos metodológicos y filosóficos, pero sí que sean ávidos lectores que puedan ir más allá de una lectura a nivel literal. Bajo esta mirada, la literatura no es sólo un objeto estético-artístico sin relación con lo social, la posición materialista de esta tesis permite concebir a la literatura como un objeto artístico representante de una ideología que no es necesariamente neutral, lo que lleva a la reflexión.

La pedagogía de Freire es una propuesta de liberación a partir de la lectura de la palabra y la lectura del mundo, está en su conjunción, desarrollan la consciencia, a partir de ella se instituye como didáctica el constructivismo que emplea la participación de los educandos para la construcción del conocimiento de manera colectiva. Las estrategias y métodos que aquí se proponen no son únicos e invariables, pues es necesario que el docente sobre su praxis vuelva para analizar qué le puede funcionar y qué no.

[Descripción general de la propuesta didáctica:](#)

Esta herramienta didáctica, como se mencionó anteriormente, no busca su introducción formal en el currículum educativo, debe ser utilizado según las inquietudes del docente y de sus alumnos como una forma de abordar la narrativa contemporánea escrita en Latinoamérica o bien como un taller que trabaje sobre la literatura con relación a la perspectiva de género. Se trata de una herramienta lo suficientemente flexible para que pueda cumplir con sus

objetivos, todo dependerá de con qué finalidades y de qué manera se emplee por parte del docente a cargo. Es por lo anterior que no es posible desapegarse del modelo educativo actual y empleado por la Dirección General de Bachilleratos, el modelo por competencias, aunque no se esté de acuerdo con él en múltiples cuestiones, esta propuesta se plantea sobre sus requerimientos formales. Lo que aquí se encontrará es, primero, las cuestiones formales requeridas por la DGB; las competencias genéricas y disciplinares, la fundamentación metodológica desde el constructivismo y las secciones que debe tener una clase. Se continúa con un planteamiento de la discusión literaria, el debate y el panel de discusión como estrategias didácticas que se adaptan a cualquier texto del corpus.

### Competencias genéricas y disciplinares

El enfoque por competencias implementado por el sistema educativo mexicano de 2012 propone que debe haber un cambio en el paradigma educativo en el que se deje de lado el conocimiento inerte y teórico apostando por una educación en la que el estudiante sea capaz de resolver problemas mediante el conocimiento. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su página web define a las competencias como la acción que desarrolla el estudiante mediante la articulación de saberes que ayudan a la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas habilidades surgen desde una perspectiva sociocultural y socio-constructivista integradora de diversos saberes y recursos cognitivos que apela al desarrollo en diversos ámbitos, escenarios y momentos de la vida del estudiante. Éste reconstruye el conocimiento y propone soluciones en torno a cursos de acción que ha reflexionado para tener sustento de lo que realiza.

Esta propuesta no puede, por fines burocráticos, desapegarse del modelo de competencias por la necesidad que se tiene de justificar cualquier acción en el ámbito educativo formal. Por lo anterior, aquí se muestran dos tablas que sirven al profesor para justificar tanto las competencias genéricas, como las disciplinares que sustentan la metodología de enseñanza propuesta a continuación. Esta información forma parte de los documentos base de la DGB en 2017, publicados en línea, se han escogido las competencias en función a la materia que nos ocupa, literatura I.

---

### **Competencias genéricas**

---

- Se conoce y se valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

---

### **Competencias disciplinares**

---

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe
  - Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
  - Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
  - Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducción, desarrollo y conclusiones claras.
  - Recupera, comprende, asimila y modifica ideas previas y nuevas.
- 

Las competencias son las aplicaciones objetivas de cada materia en el contexto académico que contribuyen con la formación académica y que desembocan en lo profesional según la vocación de cada estudiante, esto permite la formación del perfil de egreso necesario de formular por cada materia desde el currículum formal. Las que se proponen aquí son las que más se apegan al objetivo de esta tesis, sin embargo, existen otras que el docente debe revisar si así lo decide, en este caso todas las secuencias didácticas comparten las mismas competencias, así que no ha sido necesario repartirlas en cada una de ellas.

#### [Competencias y la incorporación del enfoque de género en el bachillerato.](#)

El enfoque de género propuesto por la DGB en 2017 y presente en los Documentos Básicos para el profesor del mismo año, primero se reconoce la necesidad de la implementación de estrategias que busquen la igualdad de géneros y de la no discriminación. En este documento

se concibe a la educación como una institución social y cultural que debe velar por los derechos de todos. Esta propuesta tiene como objetivo general:

Incorporar el enfoque de género en el diseño, implementación, evaluación y sistematización de los programas educativos como componente transversal, para mejorar la calidad de la educación proporcionada en los planteles coordinados académicamente por la Dirección General del Bachillerato. (DGB, 2017, p.61)

Con lo anterior la DGB tiene como premisa el apoyo a la construcción de la igualdad de género, esto permite a cada uno de los profesores trabajar sobre su dirección la implementación de estrategias para el tratamiento de diversos temas. Lo anterior protege legal e institucionalmente al docente que decida trabajar sobre los temas de perspectiva de género. En este documento se hace mención sobre la incorporación del enfoque de género es fundamental para desarrollar competencias que desarticulen prácticas sociales generadoras de discriminación y exclusión. Dichas competencias se muestran en la siguiente tabla, perteneciente al documento básico del Enfoque de género en el bachillerato 2017, esta tabla puede ayudar al docente para justificar su praxis.

<b>Competencia genérica</b>	<b>Atributos</b>
<b>Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</b>	Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.</li> <li>• Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.</li> </ul>
<b>Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</b>	Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</li> <li>• Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> <li>• Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li> </ul>

<p><b>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos</b></p>	<p>Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.</li> <li>• Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo</li> </ul>
<p><b>Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</b></p>	<p>Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.</li> <li>• Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.</li> <li>• Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.</li> <li>• Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.</li> <li>• Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.</li> </ul>
<p><b>Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</b></p>	<p>Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</li> <li>• Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional</li> </ul>

Esta propuesta enfatiza en que se trata de un trabajo transversal educativo, lo que involucra la intervención de todos los ámbitos académicos, materias, profesores y directivos que no solo plantean estrategias en lo académico individual, sino que pueden hacer uso de

los tres componentes de formación académica: las actividades para escolares, actividades artísticas, actividades físicas y deportivas que deben aunarse a las asignaturas escolares.

### Propuesta didáctica: La discusión literaria y el debate

Se propone en esta tesis que la enseñanza de la literatura, como práctica, debe seguir una metodología bien pensada, se trata de un proceso donde se involucra la experiencia lectora de los estudiantes; ésta, como ya se ha hablado antes en muchas ocasiones, es nula. Las clases de literatura deben tener una estructura gradual que involucre tres momentos: prelectura, lectura y postlectura. Podríamos llamarles de otra forma a estas etapas, como la de sensibilización, análisis textual o encuentro con el texto y producción interpretativa oral o escrita

**La sensibilización** es el momento de lectura en el cual el alumno analiza lo que rodea al texto sin haberlo leído. Por ejemplo, la lectura del título como una forma de realizarse hipótesis sobre lo que trata el texto, idea que en la siguiente etapa puede o no cambiar después de experimentar la lectura. En este momento trae a su mente conocimientos previos acerca del tema o del género narrativo, como la estructura que encontrará según su experiencia lectora. Es importante que se diseñen actividades introductorias como la información sobre el autor o autora, el año de producción del texto, la extensión de éste. Es necesario que se guarden las sorpresas del texto, sin embargo, es necesario que, si el texto toca un tema fuerte o controversial, haya una advertencia sin predeterminedar la lectura de los alumnos.

**La etapa denominada análisis textual o encuentro con el texto**, es el momento en el que el alumno realiza la lectura, es necesario recordar que no es posible realizarlo de otra manera, la lectura de un resumen o la plática como anécdota lo único que logran es la merma de lo que el texto contiene, el alumno no logrará una educación literaria y se perdería todo sentido literario y educativo. La labor del docente es crear espacios y ambientes adecuados para la lectura individual y silenciosa o bien, la lectura en voz alta y colectiva. Es importante tener en cuenta que la realización de estas lecturas dependerá del texto en cuestión, hay

algunos que funcionan bien para la lectura en voz alta, sin embargo, hay otros requirentes de una lectura más profunda que otorga la lectura individual y la socialización de ideas en el proceso de aprendizaje. El docente puede elegir que la lectura se haga en el momento de la clase cuando el texto es breve, sin embargo, se recomienda que esta actividad la se realice en su entorno privado dejándola a consideración de sus ritmos de lectura. En este momento el lector, también, realiza un proceso crítico, investiga, piensa, reflexiona e interpreta lo que hay en el texto, de forma individual e internalizada.

Por último, el momento de la producción es la etapa en la que el alumno o alumna realiza diversas actividades en las cuales plasma su discurso a partir de lo que ha leído y socializa su producción, ésta se presenta en comentarios, interpretaciones, dudas, cuestionamientos, discusiones, etc. El momento de producción tiene diferentes formas de realizarse: de manera oral o de manera escrita. En la oralidad hay una socialización inmediata y la interacción entre los lectores debe darse de forma respetuosa y libre, en esta propuesta se piensa en la discusión literaria y el debate como estrategias que ayudan a la construcción de un aprendizaje colectivo y a desentrañar el texto. Sobre la producción escrita es importante pensar en la elaboración de formas escriturales que lleven a la reflexión crítica, como el ensayo en el que se establecen relaciones entre la apreciación y la reflexión de la obra en cuestión. Es en este momento en el que el profesor tiene la oportunidad de realizar una evaluación estructurada o semi estructurada.

#### La discusión o conversación literaria

Este término se propone como una forma de nombrar al acto pensado para de llevar a cabo una experiencia literaria que ha pasado por un proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esta estrategia para trabajar la literatura está enfocada en la participación activa de los estudiantes, en la construcción del conocimiento colaborativo, en la socialización de la lectura y en la discusión de problemáticas sociales a partir de la lectura de textos literarios.

Esta estrategia didáctica es propicia para esta tesis ya que su objetivo es poner sobre la mesa diversos temas acerca de la perspectiva de género, con dicha conversación o discusión literaria se espera que el alumno vaya desde un estado de inconsciencia hacia uno consciente de los problemas que generan desigualdad género. La dinámica de enseñanza puede ser utilizada con cualquier texto del corpus que se ha seleccionado en este trabajo de grado, sin embargo, es importante saber cómo debe utilizarse y cuál es el papel del docente, como se irá tratando a lo largo de esta sección.

La discusión literaria o conversación literaria es un término introducido por María del Mar Argüelles en *Leer y conversar: un acto de comunicación creativa* (2019), la autora asegura que esta estrategia es un recurso que permite ahondar en la reflexión y el goce estético de una experiencia literaria; dicha experiencia debe ser permeada por el papel del profesor, que es el de ser mediador de lectura y discusión, su trabajo es el de propiciar contextos que permitan intercambiar acuerdos, desacuerdos y observaciones acerca de la obra. Esta propuesta permite cumplir con el objetivo que surge desde la óptica de Freire de la devolución de la voz a los estudiantes, permitirles decir. Aquí se propone que, a partir del diálogo, los estudiantes puedan hacer observaciones sobre la narrativa que, planteadas, las acciones de los personajes, lo que aconteció en la narración, pero también lo que le desagradó o lo que le agradó, las sensaciones que tuvo en su encuentro con el texto. Esto provoca que la finalidad del diálogo se centre en la obra, pero también en los puntos de vista de cada uno de los participantes. Esos puntos de vista serán tan diversos como cada uno de los lectores, aun así, deben ser tomados en cuenta para generar acuerdos e interpretaciones del texto.

La labor del docente, como ya se mencionó, es la de ser mediador, pero no se trata de un mediador pasivo que solo entrega la obra, se trata de un mediador-guía que debe otorgar diversos acercamientos al hecho literario, es por ello que se le ha proporcionado análisis literarios sobre el corpus para que se tenga un panorama de lectura que profundiza en los temas que nos acontecen. Lo anterior permitirá que los lectores-estudiantes sean capaces de identificar los elementos que constituyen la narrativa, sin dejar de lado algunos elementos y que estos, en función de la obra, sean discutidos y reflexionados. El principal trabajo del docente-mediador es el de crear un ambiente de libertad y seguridad en cuál la conversación

sea fluida, respetuosa y libre. Se debe tomar en cuenta que la conversación literaria tiene que darse a partir de preguntas que detonen el diálogo sin que se convierta en una entrevista obligatoria y forzada. Hay que recordar que, para este momento de su educación literaria, no buscamos especializarlos, así que sus respuestas, en algunos casos, serán limitadas por la apatía, es por eso que el mediador debe ser paciente y establecer una comunicación próxima con los lectores.

Para que este ejercicio funcione es necesario hacer una separación entre los términos de alumno y lector, así como la conjunción tan problemática. El alumno en la educación formal es el sujeto que aprende, que participa en el proceso, que aplica una metodología previamente establecida por el docente, y que, en el momento de la adquisición de conocimientos, debe ser evaluado de manera eficiente con resultados concretos y visibles. El lector, por otro lado, es el sujeto que lee, comprende, reflexiona, analiza e interpreta un texto literario o no. Este puede hacerlo en su individualidad o la colectividad, realiza este acto por gusto, en la mayoría de los casos por curiosidad o interés, por invitación y tiene mayores efectos fuera del ámbito escolar que desde ya lo establece como obligación. Era necesario ser conscientes de esta distinción por la naturaleza de esta propuesta para ser aplicada en el ámbito escolar formal, como en talleres, y funcionar de formas tan diferentes, aunque se tenga la misma metodología. Se debe reflexionar sobre como evaluar una discusión literaria o si se debería evaluar. Lo cierto es que el lector-alumno, aplicando esta propuesta en las clases de literatura, no debe ser separado, pero si debe pensarse en un balance, es lector en el acto de la lectura y es alumno en el ámbito escolar en el que se encuentra.

La docente y el docente como mediadores tienen, en el ámbito educativo formal, la función de evaluadores como requerimiento institucional, así que está imposibilitado en abandonar sus obligaciones curriculares. Lo que es posible es tener en cuenta cuáles son sus objetivos, de esta manera establece estrategias que repiensen la evaluación sumativa a el cumplimiento con la lectura, pero no se enjuician las respuestas de los alumno-lectores. El docente, para evaluar de forma objetiva, apelará a su intuición sobre si el texto fue leído, si hubo un trabajo de reflexión y si sobre se participa de forma activa o no. Esta herramienta se trata de un dialogo entre lectores que, abierto a todas las interpretaciones, dudas, propuestas,

inquietudes. Se trata de un camino para que los lectores de este nivel discutan sobre los temas de género, pero también de sus gustos, preferencias y que se trabaje sobre lo que ellos ya conocen y viven, de esta manera se trabaja sobre la lectura de la palabra y la lectura de su mundo pasando de la inconsciencia a la conciencia plena.

En la discusión literaria se trabaja sobre diversas cuestiones el papel del docente, como ya se revisó anteriormente, el ambiente propicio para la charla literaria, la elaboración de preguntas, el aprendizaje colaborativo y la elaboración de conclusiones. Este ambiente que debe construir el mediador es un espacio que se construye a partir de la confianza, la libertad, pero, sobre todo, el respeto. Como menciona Argüelles Millán en el texto antes mencionado, el ambiente se construye a partir de la escucha; ésta debe ser activa y horizontal para permitir saber las opiniones de los demás, pero que, sobre todo, les haga sentir que lo que digan los lectores-estudiantes será considerado, valorado y que todos pueden aprender de todos durante la charla literaria.

Se trata de que, en la situación que permea la enseñanza y aprendizaje, se aprenda a discutir respetando y valorando las ideas del otro, sus diferencias, contrastándolas con las propias o concordando con ellas. Lo anterior permite que se dé un significado a la lectura desde la socialización de pensamiento que va a lo significativo. Todas las lecturas son diferentes, y esto depende de la experiencia lectora, las habilidades, pero también de las experiencias culturales y sociales de cada lector. Lo que debe ser igualitario es la conversación, las participaciones de los lectores tienen valor por los argumentos presentados.

La y el docente mediadores es posible que se enfrenten a la apatía, miedo y vergüenza de sus estudiantes, por ello debe aprender como diseñar y como llevar a cabo una discusión literaria. Argüelles Millán nos dice que el mediador tiene la característica de la flexibilidad a realizar cuestionamientos que permitan el diálogo, se trata de estructurar preguntas abiertas que guíen al lector para realizar conclusiones propias que después socializa. La autora, citando a Chambers (2007), retoma que hay tres tipos de preguntas que abren al diálogo, las preguntas básicas: “Están enfocadas a descubrir de manera inmediata las primeras impresiones que produce una lectura: gusto, disgusto, desconcierto.” (Argüelles, 2019, p. 9) si nos damos cuenta, son las preguntas con las que, en la mayoría de las veces se inicia una

conversación acerca del texto que han leído ¿les gustó? ¿qué les pareció? ¿qué les impresionó? ¿qué dudas les generó?, etc.

Existen preguntas generales de las que habla Aidan Chambers en *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (2007) que, considera, amplían el rango del lenguaje y referencias, ayudan a crear comparaciones y a traer ideas previas, información que apela a su experiencia lectora y opiniones que favorecen la comprensión. Chambers da ejemplos como ¿has leído alguna otra historia como ésta?, ya que considera que la habilidad con los textos nuevos depende en gran medida de la experiencia de lecturas previas. Comparar un nuevo texto con otros similares permiten a aclarar ideas sobre el nuevo, en gran sentido ayuda a detectar formas escriturales, a fijarse en elementos concretos y a reflexionar sobre su experiencia con la literatura. Otro tipo de preguntas que formula Chambers es “¿la primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser? . . . Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?” (Chambers, 2007, p. 128) lo que ayuda a enlazar lo que se propone como pre lectura o sensibilización, con el momento del análisis literario.

Chambers, en este texto, también nos dice que hay preguntas especiales las cuales se realizan a partir de las propias peculiaridades del texto, el lenguaje, la forma, el contenido y su combinación entre sí. Son preguntas que llevan a profundizar en el texto y su contexto y conducen a una lectura crítica y a una interpretación concreta. Lo que se espera es que, a través de estas preguntas, el lector descubra e interprete mientras discute el texto con otros. La participación de los lectores otorga una ventaja, y es que alguien es capaz ver lo que el otro no ha visto, pero en otras ocasiones, los lectores necesitan guía, dependiendo de sus habilidades lectoras. Preguntas ayudarán a dirigir la conversación

Esta propuesta didáctica de la conversación o discusión literaria es de suma importancia para que se emplee de forma coherente, se trata de una actividad que desarrolla la lectura crítica, la discusión del texto y del tema que se da a discutir. Se trata de una estrategia que sitúa a los lectores-estudiantes en un campo de discusión referenciada, ordenada y, sobre todo, libre. La labor del docente es establecer esta dinámica que debe integrarse a los comentarios u aportaciones de todos, no reducirse a recibir respuestas aisladas, sino lograr que las mismas se entrelacen para llegar a una conclusión sobre el texto.

## El debate como herramienta en la educación literaria

Aquí se propone el debate como una herramienta didáctica que apoya la enseñanza de la literatura como una forma de desarrollar el pensamiento crítico, la argumentación como estrategia para la investigación y la interpretación literaria desde la socialización. El debate es diferente de la discusión o conversación literaria, debido a que se trata de una metodología estructurada que pretende el posicionamiento ideológico y argumentativo a partir de la lectura del texto literario.

El debate permite que el lector-alumno se formule cuestionamientos, hipótesis y plantee aseveraciones críticas acerca del texto; que busque una forma argumentativa objetiva. A través de la discusión ordenada y estructurada es que el alumno-lector conoce las posturas ideológicas que circundan al texto desde la perspectiva de género y en sus últimos momentos, conclusiones, se formule una opinión informada desde lo planteado por todos. El debate funciona con textos que tengan dos posturas ideológicas que se enfrenten y se convierte en una estrategia, que se recomienda, vaya después de la discusión literaria, pues se pone sobre la mesa no la discusión sobre las técnicas estructurales, sino el contenido ideológico del texto, dejando de lado el hecho literario.

Los textos que permiten hacer uso del debate como estrategia didáctica son los referentes a la masculinidad y las nuevas formas de concebirlas, las concepciones de género como reglas establecidas por lo social y cultural, el aborto, la criminalización a la víctima de violencia de género o feminicidio, las paternidades y las maternidades. Cualquier texto cuyo tópico sea congruente con posturas que permitan ideologías diversas. El debate es una herramienta que, bien implementada, da grandes resultados, además es una actividad que gusta a los estudiantes en este nivel educativo, entonces se aprovecha la necesidad de los integrantes del grupo por dar su punto de vista y de que haya una disputa (que debe ser respetuosa) apelando así a su momento de desarrollo cognitivo. Patricia Elena Patti en *El debate como metodología en la enseñanza-aprendizaje* asegura que esta técnica de discusión estimula a alumnos y profesores a cultivar destrezas como la contextualización de ciertas

problemáticas, activando mecanismos asociativos ligados al conocimiento que requieren de una postura crítica y fundamentada.

El papel de la y el docente en esta propuesta didáctica es el de moderador y estructurador. Si bien se trata de una dinámica de enseñanza que implica un reto y desafío para los estudiantes: y a su vez, desemboca en una competencia, el docente debe ser metódico para que ese afán de victoria en la competencia desarrolle necesidad de argumentación entre sus participantes. El debate debe ser mesurado y siempre consciente de que los argumentos pueden ser validos o no y que su intención es modificar al sujeto que sostiene la discusión.

Quien ponga en práctica esta estrategia debe ser consciente de que su trabajo como organizador necesita ser impecable, pues el debate, para que sea efectivo y objetivo, debe pasar por tres momentos: el previo, el debate mismo y el después del acto. La planificación y preparación tanto por los participantes como por el docente es la clave que puede llevar a buen término y a que los objetivos se cumplan, pues en este momento se investiga en fuentes confiables y se configuran los argumentos a utilizar. Durante la actividad, el docente –como moderador– tiene que conocer bien las partes, fijar los tiempos e imponer –en el mejor sentido del término– un ambiente de respeto. Después del acto se presenta la evaluación como una forma de recapitular, concluir y generar acuerdos.

Guillermo Sánchez Prieto en *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa* (2012) nos enumera los pasos a seguir por parte del docente para realizarlo:

- 1.- Escoger el tema del debate, que como ya se mencionó debe tener posturas en las cuales se fijen argumentos válidos sobre un tema.
- 2.- Redactar la proposición en la cual el docente acota el tema a debatir, se plantea cuestionamientos sobre el tema y los responde para abarcar un panorama concreto del tema.
- 3.- Explicar la dinámica a los estudiantes.
- 4.- Repartir roles: debatientes, jueces, público y moderador.
- 5.- reunirse con cada elemento del debate y orientarlos en sus funciones.

7.- Juzgar el debate.

8.- recolectar comentarios grupales y dar una conclusión pertinente.

9.- realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa.

Este autor nos brinda un manual completo acerca de cómo realizar esta actividad paso por paso. El papel de organizador que juega el docente es muy importante para que esta actividad pueda llevarse a cabo, sin embargo, el estudiante tiene un papel muy importante así que Sánchez Prieto nos da pautas para el estudiante:

1. Analizar la proposición.

2. Pensar argumentos.

3. Investigar.

4. Preparar argumentación A Favor o En Contra (Fondo del discurso)

5. Repartir posiciones

6. Redactar argumentos de forma interna

7. Practicar

El debate debe tener sus momentos bien definidos, aquí se proponen los siguientes:

1.- Saludo y bienvenida por parte del moderador: aquí se invita a los asistentes a guardar respeto y silencio durante la participación de los oponentes. Se establecen claramente las reglas del debate, se otorgan tiempos y se presenta a los equipos debatientes.

2.- La presentación de las posturas por parte de los debatientes. Cada equipo debe dar sus posturas y de forma general y breve, sus argumentos principales.

3.- La confrontación, en la cual los equipos, después de haber escuchado los argumentos principales del equipo contrario, formula preguntas y desestima argumentos de sus oponentes.

4.- Preguntas por parte del jurado. El jurado, después de escuchar sus preguntas, realiza cuestionamientos sobre argumentos mencionados en el debate o posturas que no se hayan tocado y sean importantes para la resolución.

5.- Conclusiones por parte de cada equipo según su postura.

6.- Conclusión, por parte del moderador, ésta debe ser clara y objetiva.

7.- Resolución del jurado, debe haber un ganador según su desempeño.

Esta actividad funciona como catalizador para el desarrollo del pensamiento crítico, puede ser aplicado después de una conversación literaria, ya que tiene el propósito de discutir el tema y no la forma desarrollada en la literatura. Laura Esteban García y Jaime Ortega Gutiérrez en *El debate como herramienta de aprendizaje* (2017) concuerdan en que, con esta herramienta, el alumno adquiere y desarrolla competencias que toman en cuenta la argumentación y la retórica, así como reafirman el imaginar, improvisar y tomar iniciativas. El aprendizaje cooperativo está totalmente desarrollado en la aplicación de esta herramienta.

## Conclusiones

La literatura es, en muchos sentidos, un espacio de denuncia. La narrativa que se ha propuesto en este trabajo de tesis juega un papel importante en los movimientos sociales de los estudios de género, el arte en los últimos años se ha adueñado de una idea de compromiso social que puede ser alternativo para tratar diversos temas. La educación en general, desde una perspectiva Freiriana, tiene la función de liberar y transformar la realidad del educando mediante la consciencia de lo que lo encadena. Es por lo anterior, que la conjunción de la literatura como espacio de denuncia y la educación como tratamiento para la opresión puede ser un arma poderosa para encaminar a la igualdad y libertad.

Aquí se ha propuesto el trabajo de la narrativa publicada en los últimos años que toca la perspectiva de género, una literatura surgida del hartazgo y el dolor, de la consciencia de que algo no funciona bien y debería ser transformado. El papel del docente, de literatura y de cualquier otra disciplina o ciencia, debe ser el de educador y formador, pero esto es imposible sin una consciencia previa, esta propuesta no pretende educar en el feminismo, pretende el tratamiento de los temas como una introducción al texto literario y a la discusión de temas de género.

Como se sabe, el feminismo es un movimiento hecho por mujeres y para mujeres, la perspectiva de género permite que cualquiera pueda informarse y actuar desde si mismo. Esta propuesta no está pensada solo para docentes mujeres, está pensada para todos aquellos que quieran ser conscientes sobre las consecuencias que deja en patriarcado y el machismo sobre los cuerpos sexuados. El docente varón que haga uso de esta propuesta no debe apropiarse del discurso feminista, debe someterse al mismo proceso al que se someten sus estudiantes-lectores, el de la transformación a través de la lectura de esta narrativa. La literatura es ese espacio que permite conocer el mundo de otros, por lo tanto, descentraliza y permite una nueva concepción de mundo desde lo ficcional. Un hombre no puede ser feminista, pero si puede ser consciente de la obtención de beneficios por el hecho de ser varón heterosexual, es capaz de reconocer que el machismo también le afecta, que existe una cofradía patriarcal encubre la violencia género. Un hombre puede ser consciente de que hay algo mal con las

concepciones de género concebidas desde una óptica patriarcal y reconstruirse, dando paso a las nuevas concepciones de masculinidad.

Esta propuesta es para todos los docentes que estén interesados en crear ambientes literarios de libertad y confianza, en los que puedan discutirse las concepciones de género instituidas en el patriarcado y que después puedan construirse nuevas concepciones en las que nos relacionamos en equidad. La literatura, bajo esta idea, es objeto de estudio, pero también es arma, ya que siempre ha existido esta idea de que se trata de una disciplina que lleva a desarrollar un pensamiento crítico. Aquí se comprueba que leer no es un acto neutral, se trata de una acción que permite la discusión, los acuerdos y la relación con la realidad. La literatura no es una herramienta para terapia, pero leer es un acto político que puede reafirmar o derrumbar concepciones propias en el conocimiento del otro y su forma de representar el mundo. Es por lo anterior que esta tesis puede concluir que la literatura amplía formas de ver el mundo, lo que permite comparar y cuestionarse a cerca de cualquier tema.

Como se ha discutido en esta tesis la educación en literatura en México tiene grandes huecos tanto conceptuales, como prácticos. En la mayoría de las ocasiones se opta por una educación literaria que se relaciona más a la historia de la misma que ha hecho de leer en el que el estudiante se vuelve lector. Con las dos herramientas que se proponen aquí, el alumno pasa de ser un receptor petrificado en la teoría a un lector que desarrolla diferentes habilidades, como la comprensión lectora en diferentes niveles, una lectura interpretativa, la socialización y construcción del conocimiento cooperativo. El alumno bajo estas herramientas estratégicas de enseñanza experimenta con la literatura, se acerca a ella y es posible que desarrolle una educación literaria autónoma en algún momento. El ambiente que construye el docente, como mediador de lectura, es esencial para que los objetivos se lleven a buen término y los resultados sean evidentes. Se debe tener en cuenta que el objetivo de la literatura en este nivel educativo no es la especialización literaria, se trata más bien de ofrecer diferentes panoramas accesibles para que puedan desarrollarse en la lectura de forma autónoma.

Esta tesis tiene sobre sí diferentes problemas que atender, la educación literaria bajo una propuesta que realmente desarrolle las habilidades lectoras de los

estudiantes, así como atacar una problemática social que es la desigualdad y la violencia relacionada con el género. Es por lo anterior que no se deja de lado la coherencia entre la pedagogía, la didáctica y las teorías de análisis literarios. Pensar en la educación como liberadora se conjuga con la idea de que la literatura ofrece un escenario para tratar problemáticas de género, es mediante ese trabajo interseccional que se estima que después de la consciencia la realidad puede iniciar a modificarse, primero desde el discurso y la sensibilidad para continuar con las prácticas. Sin duda esta propuesta que trabaja sobre los campos, artístico, sociológico, axiológico y cultural, no puede darse si no es desde la educación. Es necesario tener claro que la literatura por sí misma en muchos casos no tiene ni el objetivo, ni el deseo de modificar prácticas, es cuando se une a la educación que se plantea un objetivo en conjunto.

Las teorías de género nos otorgan un desentramado de la realidad que puede ser leída desde sí misma, sin embargo, a través de la literatura esta lectura eleva los niveles de comprensión y establece procesos socio-cognitivos que desarrollan un entendimiento más complejo. Leer desde la perspectiva de género involucra un desenvolvimiento de las normas establecidas que nos determinan como sociedad. Es solo a través de la conciencia que el proceso de cambio comienza.

## Bibliografía y referencias

Comenio, J. A. (1985). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Adichie, C. (2018). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Literatura Random House.

Adichie, C. and Rodríguez Juiz, C. (2017). *Querida Ijeawe*. Barcelona: Penguin Random House.

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Álvarez Junco, J. (1991). *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid: Siglo XXI.

Angenot, M. (2010). *Interdiscursividades. De la hegemonía y disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Beauvoir, Simone (1949), *El segundo sexo*, Madrid, Ediciones Cátedra

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. México: Editorial Itaca.

Berlanga, Mariana (2017) “Femicidio” .En *Conceptos clave en los estudios de género*. UNAM. Ciudad de México pp. 205-218

Bourdieu P. & Passeron J. (2003). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brito, Myriam (2017) “División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico”. En *Conceptos clave en los estudios de género Vol. I*. UNAM. Ciudad de México pp. 63

Butler, Judith. (2007). *Género en disputa. el feminismo y la subversión de la identidad* (1st ed.). Paidós.

[Canelo, M. P. \(2020\). La mirada borrosa: poéticas del desenfoque y visiones oblicuas en la narrativa hispánica contemporánea. Catedral Tomada. Revista de crítica literaria latinoamericana, 7\(13\), 178-201. https://doi.org/10.5195/ct/2019.408](https://doi.org/10.5195/ct/2019.408)

Casarani R. (1992). *Cómo enseñar literatura*. En: Bombini, G. (comp.) *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL.

Castro, Roberto (2017) “Violencia de género” *En Conceptos clave en los estudios de género Vol. I*. UNAM. Ciudad de México pp. 339

Castro, Roberto (2017) “Violencia de género”. *En Conceptos clave en los estudios de género*. UNAM. Ciudad de México pp. 339-3352

Cedillo, Priscila (2017) “Afectividad y emociones”. *En Conceptos clave en los estudios de género*. UNAM. Ciudad de México pp. 15-31

Cerrillo. P (2007) *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona: Octaedro.

Ching-Yu Cheng, May-Yung Yen, Hsin-Yi Lin, Wei-Wei Hsia, Wen-Ming Hsu. (2004). Association of Ocular Dominance and Anisometropic Myopia. *Invest. Ophthalmol. Vis. Sci* ;45(8):2856-2860.

Colectivo Aguijón (2013) *Cuentos cortos contra la autoridad*. Creación libertaria, Colombia.

Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Centro Virtual Cervantes.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.

Comenio, J. A. (1985). *Didáctica Magna*. México: Porrúa

Davis, Angela., & Varela Mateos, A. (2019). *Mujeres, raza y clase*. Madrid. Akal.

Fernández, Mirta (2020, mayo 25). La lectura feminista en la literatura. El caso de Delmira Agustini / de Cervantes, B. V. M.. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lectura-feminista-en-la-literatura-el-caso-de-delmira-agustini/>

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

Freire, P., & Mastrangelo, S. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.

García, F. L. (2013). *Como usar un cuchillo*. ENTROPIA.

García, María I. (2017) "Poder: relación de fuerzas, enfrentamiento, lucha, batalla". En *Conceptos clave en los estudios de género*. UNAM. Ciudad de México pp. 233- 246

Garralón, A (2015) *Los precursores, dossier La literatura infantil y juvenil en Hispanoamérica*. Cuadernos Hispanoamericanos.

Golubovov, Nattie (2017) "Interseccionalidad" En *Conceptos clave en los estudios de género Vol. I*. UNAM. Ciudad de México pp. 197

González, Adriana (2017) "representación". En *Conceptos clave en los estudios de género*. UNAM. Ciudad de México pp. 277-287

Hochschild, Arli. R., & Mosconi, L. (2013). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo* Barcelona, España: Katz.

Jauss, H., & Ródenas de Moya, D. (2013). *La historia de la literatura como provocación*. Madrid: Gredos.

Lamas, Marta (2017) "Género". En *Conceptos clave en los estudios de género*. UNAM. Ciudad de México pp. 155-170

Larrosa J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes

Lida, C. (1970) *Literatura anarquista y anarquismo literario*. México, D.F.: El Colegio de México.

Miller, Kate., Zulu, E., & Watkins, S. (2001). *Roles de género y políticas sexuales*. Siglo XXI, México

Monárrez, Julia (2005) "Elementos de análisis del feminicidio sexual sistemático en ciudad Juárez para su viabilidad jurídica. En *Feminicidio, justicia y derecho*. México.

Moreno Arteaga. J (2000) *De la Didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: reflexiones para una nueva educación literaria*

Moreno, Hortensia (1994): *Crítica literaria feminista*. En: debate feminista, año 5, vol.9, marzo 1994. p.107-112

Richard, N. (2010). *En torno a los estudios culturales*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS.

Roseblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Russel, Diana (2006) “Definición de feminicidio y conceptos relacionados”. En feminicidio La política del asesinato de las mujeres. México.

Sandoval Vargas, H. (2000) *Prácticas libertarias y movimientos anticapitalistas*. UNAM

Sau, Victoria. (2001). *Diccionario ideológico feminista*. Icaria. Barcelona

Segato, Rita L. (2014) “Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado: la escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Departamento de antropología, universidad de Brasilia.

Soto, Paula (2017) “Espacio y género: problemas, momentos y objetos” *En Conceptos clave en los estudios de género*. UNAM. Ciudad de México pp.77- 89

Tinat, Karine (2017) “Diferencia sexual”. *En Conceptos clave en los estudios de género Vol. I*. UNAM. Ciudad de México pp. 51

Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0*. Barcelona: B.

Varela, Nuria (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola* (2.<sup>a</sup> ed.). Ciudad de México, México: Penguin Random House.

Varela, Nuria. (2019). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, B.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós. Barcelona.

## Anexos

### Anexo 1: Basura Para Gallinas (2018)

Claudia Piñeiro

Se dispone a atar la bolsa de plástico negro. Tira de las puntas para hacer el nudo. Pero resultan cortas, puso demasiado en esa bolsa, ya ni sabe cuánto ni qué metió dentro para llenarla, todo lo que encontró dando vueltas por la casa.

Levanta la bolsa en el aire desde la abertura y la sacude con golpes cortos y secos de manera que el contenido se comprima y libere más espacio para el nudo. La ata dos veces, dos nudos. Comprueba que el lazo haya quedado firme tirando del plástico hacia los costados. El nudo se aprieta, pero no se deshace.

Deja la bolsa a un lado y se lava las manos. Abre la canilla, deja correr el agua mientras carga sus manos con detergente. Cuando era chica, en su casa, no había detergente, usaban jabón blanco si había. Ella ahora tiene detergente, se trae del que compran por bidones en el trabajo, llena una botella vacía de gaseosa y la guarda en su mochila. Tampoco había bolsas de plástico cuando era chica, su abuela metía en un balde todos los restos que podían servir para abonar la tierra o para alimentar a las gallinas y lo que no lo quemaba detrás del alambre, sobre el camino de tierra. Al balde iban las cáscaras de papas, los centros de las manzanas, la lechuga podrida, los tomates pasados de maduros, las cáscaras de huevo, la yerba lavada, las tripas de los pollos, su corazón, la grasa. Desde que vive en la ciudad, en cambio, usa bolsas de plástico, bolsas del mercado o bolsas compradas especialmente para cargar basura como la que acaba de atar. En una misma bolsa mete todos los restos sin clasificar, porque donde vive ahora no hay gallinas ni tierra que abonar.

Cierra la canilla y se seca las manos con un repasador limpio. Mira el reloj despertador que dejó esa tarde sobre la heladera, es hora de sacar la bolsa a la calle para que se la lleve el camión de la basura. Camina por el pasillo angosto que comparten todos los vecinos. Colgando de la mano izquierda lleva la bolsa agarrada con fuerza por el nudo; debe dejarla en la vereda apenas unos minutos antes de que pase el basurero. En la mano derecha lleva el manojito de llaves, que le pesa casi tanto como la bolsa. El llavero de metal es un cubo con el logo de la empresa de limpieza para la que trabaja, de la argolla plateada cuelgan las llaves

del edificio y de cada una de las cinco oficinas que limpia, las llaves de un trabajo anterior adonde ya no va, las dos llaves de la puerta hacia la que camina ahora con la bolsa de la basura golpeando contra su pierna mientras avanza, la llave de la puerta de su casa planta baja al fondo, la del sótano donde guarda la bicicleta con la que va a trabajar su marido cuando tiene trabajo, y la de la puerta del cuarto de su hija, la que acaba de agregar al llavero después de encerrarla.

Cuando llega a la puerta de calle manotea el picaporte, pero no se abre, deja la bolsa en el piso, pasa las llaves una a una girando sobre la argolla hasta que da con la correcta. Mete la llave y abre la puerta. Primero una y después la otra; la segunda llave la agregaron después de que entraron ladrones en el departamento "H". Traba la puerta con un pie mientras carga otra vez la bolsa. En ese corto tramo hasta el árbol donde la dejará para los basureros, la lleva abrazada contra su pecho. Al abrazarla se da cuenta de que la aguja de tejer perforó el plástico y saca su punta hacia ella, como si la señalara. La mira, pero no la toca. Gira la bolsa para que la aguja de metal no le apunte.

Llega al árbol y apoya la bolsa otra vez en el piso, junto a bolsas que otros dejaron antes. Con el pie presiona la aguja para que se meta dentro, de donde no tuvo que salir. La aguja entra hasta que se topa con algo y entonces ella ya no aprieta más, para que no salga por el otro lado y termine siendo peor. Se queda mirando el orificio que perforó la aguja esperando ver salir por él un líquido viscoso, pero el líquido no sale. Si saliera y alguien le preguntara, ella diría que es de cualquiera de las otras cosas que tiró dentro para llenar la bolsa. Pero del agujero no sale nada.

Juega con las llaves mientras espera al camión de la basura. Gira las llaves una a una por la argolla. Es de noche, aunque todavía no terminó la tarde, el frío de julio le corta la cara. Se frota los brazos para darse calor. Agita el llavero como si fuera un sonajero. Ya está, ya se termina, quisiera entrar otra vez a su casa a ver cómo está su hija, pero no puede dejar la bolsa ahí sola. Teme que alguien husmee en su basura buscando algo que pudiera servirle. O un animal, atraído por el olor. Ella sabe que los animales pueden oler cosas que nosotros no olemos; allá donde vivía con su abuela había animales, perros, un burro, gallinas; en una época hasta tuvieron un chanco. En la ciudad hay perros. Tiene frío, pero no puede irse y

dejar que uno de ellos ataque con voracidad la bolsa que acaba de sacar para los basureros. En casa de su abuela había tres perros. Su abuela también usó una aguja, pero no la bolsa de plástico sino uno de los dos baldes. Lo que largó su hermana fue al balde de las gallinas. Ella vio a su abuela sacárselo a su hermana, por eso sabe cómo hacer con su hija: clavar la aguja, esperar, los gritos, los dolores de vientre, la sangre, y después juntar lo que salió en el balde y tirarlo a las gallinas. Ella aprendió viendo a su abuela. Y así lo hizo hoy, igual que como se acordaba.

Sólo que esta vez resultará mejor, porque ella ahora sabe qué tiene que hacer si su hija grita de dolor y no deja de largar sangre, sabe dónde llevarla, a ella no se le va a morir. En la ciudad es distinto, hay hospitales o salitas médicas cerca. Su abuela no sabía qué hacer, no había lugar al que llevar a su hermana. Donde ellos vivían no había nada, ni siquiera vecinos. No había manojos con llaves que abren y cierran tantas puertas. No había bolsas de plástico ni gente que revolviera en lo que dejaban los otros.

Pero había gallinas que se comían la basura.

## Anexo 2: Aparato Avisador (2018)

Claudia Ulloa Donoso

El mejor lugar para esperar el embarque era el baño. Escogió uno al azar y se encerró. Se sentó sobre la tapa del váter y se entretuvo escuchando las descargas automáticas del inodoro, torrentes de aguas y desagües, la fonética de alguna arcada y trozos de mierda zambulléndose. Esos ruidos le resultaban más apacibles que el enjambre sonoro de los pasillos y las salas de espera del aeropuerto.

Del mismo modo que los sonidos de la naturaleza le traían sosiego, los ruidos del cuerpo también distendían su ánimo y le daban una sensación primitiva de seguridad. Más allá de reconocer esos ruidos como propios y familiares, sabía que quienquiera que se encontrase evacuando el cuerpo no era otra cosa que un ser vulnerable e inofensivo.

Alguien tocó la puerta con vehemencia. El miedo ante la invasión hizo que abandonara el baño de inmediato. Cuando Ella se encerraba en el baño de casa, Él también golpeaba la puerta. Sus nudillos se estrellaban contra la madera y dejaban esquirlas que luego se podían respirar. Apenas Ella destrababa el pestillo, Él tiraba de la puerta dejándole una cachetada de aire que escocía.

Cuando Él entraba, Ella retenía en sus pulmones ese aire doméstico infestado de pelusas y astillas y se acercaba al lavamanos para seguir el ritual. Se concentraba en la espuma del jabón entre sus dedos y fingía estar liberándose de los gérmenes que la orina o mierda imaginarias le habrían dejado en la piel. Abandonaba el cuarto de baño y cuando Él cerraba la puerta, Ella espiraba. Enseguida llegaban los ruidos que salían del cuerpo de Él.

Atravesó los pasillos del aeropuerto obedeciendo a sus glándulas, al olor ácido emanando de sus axilas y al sudor meloso de sus manos. En cada paso, el corazón le golpeaba el pecho desde dentro como un no nacido pateando las entrañas de una mujer preñada.

Tenía sed. El cuerpo se le iba cerrando como un molusco. Sus vísceras cubiertas de membranas perladas y sus órganos del color del coral se aplastaban entre ellos y le quitaban el aire. Las manos le empezaron a temblar. Entró a una cafetería y quiso beber una cerveza, pero era la hora del desayuno. Nuevamente tuvo que fingir. Fingió tener hambre. Ordenó un desayuno inglés. Cuando estuviera listo, pediría una cerveza o quizás dos.

El cajero le tomó la orden y la invitó a esperar en el comedor. Además del recibo, le entregó un artilugio que le avisaría cuando su pedido estuviera listo. En la mesa, notó que el temblor de sus manos se había intensificado. Tomó el pequeño artefacto que había recibido en la caja y empezó a manosearlo para apaciguar la tensión de sus nervios. En medio de ese ejercicio se preguntó cómo se llamaría el aparato.

El objeto era un disco de plástico de dos tipos. La base era dura, compacta y de color negro y estaba cubierta por otro plástico más fino y casi transparente. Ella lo acercó a la altura de sus ojos y distinguió las perlas de vidrio unidas por filamentos metálicos que había detrás. El aparato se parecía a las pastillas negras de caucho que se usan en el *hockey*. Pensó en Él. Una

vez Él le había dicho que debería enriquecer su vocabulario y que ese disco se llamaba *puck*. También le había enseñado a pronunciar esta nueva palabra. *Puck as fuck*. Él le repetía la retahíla de palabras *puck fuck puck fuck* mientras movía la cabeza de un lado al otro.

El aparato se iluminó, sonó y vibró al mismo tiempo. Todo ese barullo viajando desde su tacto a su cerebro la descompuso. A pesar del temblor y el desconcierto, logró atravesar el laberinto de mesas y gente de la cafetería. A pocos metros del mostrador, el aparato dejó de chillar. Con un poco más de calma, Ella recogió su desayuno y no olvidó pedir las cervezas.

Mordisqueó las salchichas y se embutió un par de cucharadas de frijoles antes de recibir los borbotones de cerveza que resbalarían por su esófago. El alcohol se le empozaba en el cuerpo y el temblor de sus manos iba cesando en cada trago. A ratos picoteaba un poco de comida y jugaba con los cubiertos y vasos. En ese traqueteo notó que el aparato había regresado con ella en su bandeja. Otra vez pensó en Él. Colocó el aparato sobre la mesa y le clavó un cuchillo logrando quebrar una parte del plástico transparente que lo cubría.

Él era inglés *London bridge is falling down* como las pintas de cerveza que acababa de beber, como el desayuno que dejó a medias en la cafetería, como la caza de ciervo, como el *cricket* y el *rugby* y como el idioma que le había enseñado a pronunciar. *Puck, fuck, suck, buck, chuck, ruck, luck, my fair lady*. Conocía todas estas palabras ajenas que empezaron a sonar en su cabeza como una marcha que marcaba el ritmo de sus pasos hacia la zona de embarque.

Pasó los controles de seguridad y fijó la vista en las pantallas luminosas que mostraban los destinos. Se alegró al reconocer el suyo brillando en amarillo. Mientras acomodaba las cosas que llevaba en su bolso y se ajustaba la chaqueta, un guardia de seguridad la detuvo. *Random check*.

El Guardia empuñó un detector de metales y Ella cerró los ojos. Detrás de sus párpados se dibujó el bate plano del *cricket* mientras el Guardia deslizaba el detector de metales sobre los contornos de su silueta. A la altura de sus rodillas, una alarma sonó. Ella sacó del bolsillo de su chaqueta el aparatito que le habían entregado en el restaurante y se lo mostró al Guardia. *What is this?* La palma de su mano sostenía un objeto de filamentos metálicos

estrujados cubiertos por trozos de plástico quiñados y a punto de desprenderse. Algunos restos de migas y pelusas envolvían al aparato desactivado.

La visión del objeto descompuesto sobre su tacto la aterró tanto como cuando este chillaba, vibraba y emitía luz. El temblor volvió a sus manos. El Guardia la tomó de un brazo y Ella se dejó. *Please follow me*. Durante el trayecto por los pasadizos del aeropuerto, las posturas de ambos cuerpos se adaptaron de tal forma que guardia y detenida parecían una pareja andando del brazo por una alameda. A pesar de que la detención fue delicada, Ella estalló en llanto.

En la habitación de seguridad Ella confesó que había bebido alcohol con el estómago vacío, que había destruido el aparatito del restaurante y que no tenía ninguna intención de alarmar a nadie. Después de los interrogatorios y las disculpas, le llegó la calma conocida del encierro y de la soledad custodiada. Dio un sorbo al té que le habían servido y se quemó la boca. Una ampolla se le iba formando en el cielo del paladar mientras un altavoz que no alcanzó a oír anunciaba la partida de su vuelo y su destino.

El Guardia abrió la puerta de la habitación, le entregó el bolso que le había sido retenido y le dijo que todo estaba en orden. Ella deseó que el Guardia la escoltara hacia alguna salida, pero permaneció quieto. Quiso dar un paso, pero la rigidez de su cuerpo la mantuvo estática. Entonces apareció Él.

La rodeó con sus brazos y la apretó contra su cuerpo. Ella tuvo tiempo de girar la cabeza hacia un lado para evitar ahogarse en su pecho. Solo le quedaron libres la boca, la nariz, los ojos y la oreja izquierda. Sus sentidos procuraban no apartarse del Guardia, que acomodaba algunos papeles y recogía la taza vacía. Esperó durante algunos latidos y de pronto Él hundió la boca sobre la mollera de Ella que parecía tan blanda como la de un bebé. El cuero cabelludo cedió ante labios, lengua y dientes que la besaban y mordían, pronunciando al mismo tiempo alguna frase tirante entre las raíces de su pelo. *Don't cry*.

Las vibraciones de las palabras le atravesaban las cisuras craneales y se transformaban en un eco difuso y torácico que percibía en su oído aprisionado. *Don't try. Don't cry. Try. Cry. Try.* Ella no logró descifrar lo que Él le decía en su idioma.

Sus cuerpos se unían como la cópula de dos caracoles. Cuando el Guardia se aproximó hacia la pareja, Ella logró despegarse ligeramente, estiró el cuello y alcanzó a exhalar dos palabras. *Excuse me.* El Guardia se detuvo. Él hinchó el pecho hasta pegarse a los bordes del cuerpo de Ella. El esternón del macho llegó a rozar la yugular de la hembra. A pesar de la turbación, Ella atinó a preguntar cómo se llamaba el aparato que antes había desmantelado.

*Pager*, dijeron ambos hombres con voz unísona.

Los brazos de la pareja se desenmarañaron. Ella bajó la mirada y observó las cuatro botas negras y brillantes de los hombres, puestas como espejos enfrentados. Le pareció ver su rostro reflejado infinitamente sobre el charol de esos zapatos.

### Anexo 3: Soñarán en el jardín. (2015)

Gabriela Damián Miravete

*Metas a corto y largo plazo:*

*-Entrar a natación*

*-Trabajar duro para pagar la inscripción de la escuela*

*-Juntar dinero para el Cervantino*

*-Hacer el clóset*

*-Pintar la casa en septiembre*

*-Comprar las sillas del comedor*

*-Comprarme unos zapatos*

*-Leer a Platón*

*-Hablar y ser simpática con la gente.*

*Nota de puño y letra de Erika Nohemí Carrillo (en una fotografía de Mayra Martell).*

Los naranjos estarán cargados de frutos, y sus flores llenarán el aire húmedo del jardín oeste.

Una neblina sedosa refrescará las puntas del pasto, de la hierba crecida de aquel prado. El sol

saldrá siempre por detrás del almendro y las ramas del árbol más viejo, un corpulento ahuehuete, se extenderán primero hacia sus rayos, estirándose como una muchacha que quiere desperezarse. Alrededor de las nueve el jardín se irá poblando de siluetas. Algunas se saludarán entre ellas. Otras se espantarán con la caída de alguna naranja, y se alejarán riéndose hacia la sombra de otras hojas. Unas más mirarán hacia el mar que, bajo la pendiente que eleva al jardín oeste sobre la playa, rugirá y se extenderá hasta treparse en el azul grisáceo del cielo.

Los auxiliares revisarán que todo esté en buenas condiciones para recibir a las visitas, pues a media mañana llegarán varios grupos de primer año acompañados de sus maestros, algunos de ellos todavía aprendices. Bajarán de los vehículos entre grititos de emoción y tropezones. El Maestro aprendiz les advertirá “¡Sin correr!”, con una niña en brazos que se ha quedado dormida durante el viaje, con la boca entreabierta y los cachetes colorados.

La Guardiania del jardín, una anciana risueña y de paso firme a pesar de usar bastón, dará a los auxiliares las recomendaciones de rigor: apoyar en todo momento a los maestros aprendices, acompañar a los niños en sus emociones, tener listos los refrigerios a las 2, repartir cada hora agua para sorber. Luego acelerará el paso y se colocará al frente de una larga fila de infantes que cantarán estruendosa y desafinadamente en alegre procesión por el sendero de guijarros hasta llegar al jardín oeste. Varios niños perderán el ritmo, alguna niña se distraerá con una lagartija escondida debajo de una piedra, y el Maestro aprendiz tendrá que guiarlos de nuevo por el sendero, marcarles el paso, las palmas. Los pequeños pasos se escucharán al unísono sobre la grava. Las risas infantiles flotarán en el aire, mezcladas con el olor a miel y el regusto salado de la brisa. La temperatura será muy agradable, de una tibieza reconfortante.

Ante las altas rejas de latón que resguardan el jardín, la comitiva se detendrá. Un par de maestras seguirán entreteniendo a los niños, el resto acudirá a escuchar las advertencias de una de las auxiliares del jardín.

—Como ustedes ya saben, la idea es dejar que los niños interactúen con ellas e intervenir sólo cuando sea necesario. No teman a las reacciones de los niños ni traten de limitarlas, son parte

del proceso educativo. Nosotras estaremos cerca y al pendiente de lo que necesiten en todo momento.

Las puertas de latón se abrirán lentamente con la llave magnética que La Guardiania porta como un collar. El bullicio infantil se dispersará por el jardín oeste hasta que los niños noten la presencia de *ellas*.

Las siluetas brillarán con destellos nacarados que maravillarán a los visitantes. Estarán hechas, como todos los viejos trucos, de luces y espejos, un complejo mecanismo que permanecerá oculto para los visitantes. Por encontrarse al aire libre poseerán una sutil transparencia que de repente permitirá ver el paisaje a través de ellas, pero incluso al mirarlas más de cerca se apreciarán sus definidos rasgos, parecerán sólidas, *vivas*. Bajo un árbol estarán las que estudian; moviéndose de un lado a otro las que juegan; sentadas sobre la hierba las que conversan con otras. Al moverse demasiado rápido emitirán un tenue resplandor que dejará tras su paso una breve estela luminosa.

La Guardiania caminará hacia el Maestro aprendiz, que continuará haciendo malabares con la niña dormida en sus brazos y el niño que trae prendido de una pierna como un perrito ansioso.

–¿Necesitas ayuda? Podrías repartir un poco de ese amor –le dice mientras abre los brazos como para recibir a la niña.

–Gracias. Quizá algún auxiliar podría ayudarme a revisar si tengo algo en la pierna derecha. ¡Ay, qué pesada la siento! ¿Qué será? ¡Creo que se me ha subido un Tomasito!

Al niño en cuestión le divertirá tanto la broma que se aferrará más al juego. Pero por fin una de los auxiliares conseguirá llevárselo con ella. La Guardiania y el maestro aprendiz los observarán perderse entre el resto de la gente y las siluetas.

–Es usted muy amable. Quisiera aprovechar para decirle que es un verdadero honor conocerla, señora. Su labor en...

La Guardiania del jardín chasqueará los labios y con un ademán le pedirá que no siga, pues le resultarán incómodos los reconocimientos por más razones que la mera modestia. Pero como no querrá que el chico se sienta menospreciado, lo tomará del brazo para que caminen juntos.

Marisela, mejor conocida como La Guardiania, nació en septiembre de 1985 en Veracruz. Fue la última de tres hijos. Su recuerdo favorito de aquella época era tender la ropa al sol junto a su madre: el aroma del jabón, el sonido de la tela al extenderla, como el de las alas de algún pájaro, y también los juegos de su mamá, que se disfrazaba de fantasma poniéndose encima una de las sábanas para asustarla. Así se olvidaban de la rutina diaria, que era pesada. Marisela y su madre cada día servían la comida y planchaban las camisas de sus hermanos, ellos las llevaban al cine cuando tenían tiempo, en las fechas especiales. Cierta noche, en casa de sus parientes, uno de los hermanos de su madre entró a la habitación en la que ella dormía. No supo muy bien qué fue lo que hizo el hombre ahí de pie junto a ella en la oscuridad, pues era demasiado pequeña para comprenderlo. Le dio la impresión de que su tío se exprimía lo que tenía entre las piernas como si fuera un trapo mojado. Tuvo miedo, pero no se lo dijo nunca a nadie. Y se sintió culpable de guardar un secreto. Cuando tenía quince años ella y su mamá se mudaron solas a la ciudad de México. Marisela tuvo que conseguir un trabajo para mantenerlas, primero en una zapatería. Su jefe pronto quiso *otra cosa* con ella, se lo dijo escupiéndole en la oreja, entre la mercancía apilada en la bodega, olorosa a cuero nuevo. Renunció. En el camión de regreso a casa iba tan preocupada por lo que sería de ellas que se dio cuenta hasta muy tarde de que un hombre le había metido la mano entre las piernas. Gracias a su tío (el que había hecho *aquello* en su cuarto), comenzó a trabajar en una Gran Empresa de Telecomunicaciones. Al principio fue sencillo contestar teléfonos y apretar botones, pero después los avances tecnológicos lo complicaron todo. Despidieron a las muchachas que no sabían utilizar las nuevas máquinas (entre ellas, a una amiga suya que también era de Veracruz, Paquita). Decidió que tomaría todos los cursos disponibles. Estudió por las noches el funcionamiento de cables y computadoras, de espejos y luces láser. Quería entender cómo funcionaba lo que la empresa llamaba “la imagen del futuro”, los hologramas. Obtuvo las notas más altas de las capacitaciones. La ascendieron de puesto. Se casó. Tuvo hijas. Su marido era “un buen hombre”, (por buen hombre quería decir que lavaba sus propios

calzones y cuidaba de ella y de sus hijas si estaban enfermas y hacía de comer de vez en cuando y casi no le reprochaba que pasara mucho tiempo fuera de casa).

La Guardiania y el Maestro aprendiz observarán una escena típica: el niño correrá, jugando tocará la silueta y enseguida retirará la mano.

–Oye, ¡no hagas eso, Tomás! Todavía ni la conoces. Salúdala, dile cómo te llamas primero – el tono de la auxiliadora no será de reproche y procurará ignorar los pucheros del niño producidos por la corriente eléctrica.

El Maestro aprendiz querrá acercarse a Tomás, pero La Guardiania lo retendrá.

–Seguro que esto de los toques no estaba en tu época. Lo primero que los niños suelen hacer es traspasarlas con las manos, pero al atravesar el campo, el sistema emite una corriente. Los piquetes no son muy agradables, pero son tolerables. Siempre se la piensan dos veces antes de volver a meter la manita. La instrucción en todo momento es que las traten como a personas de carne y hueso.

–De acuerdo –el Maestro aprendiz enseguida frunció el ceño, considerando un nuevo problema–. Pero ¿y si quisieran acariciarlas?

La Guardiania le dirigirá una sonrisa melancólica.

–No se puede. Es parte de la lección.

Al Maestro aprendiz le costará un poco comprender por qué. Pero al fin admitirá su lógica: los muertos no podrán nunca recibir de nuevo nuestras caricias. Ni siquiera ellas, aunque estén “de vuelta”.

Una mañana Marisela llegó al trabajo y se encontró con la noticia de que habían asesinado a Paquita en el Estado de México. Hallaron su cuerpo recién arrimado a la banqueta, como la gente hace cuando estorban los animales atropellados. Le habían hecho cosas horribles, horribles.

Paquita tenía aferradas en el puño las llaves de su casa, el lugar a donde esperaba regresar. Las había utilizado para defenderse. Que, si se había metido en malos pasos, dijeron, que qué andaba haciendo sola a esas horas. ¡Pero si iba camino a su trabajo!, decía la Maestra, y si hubiera andado en “malos pasos” (*y sería a causa de ustedes, porque ustedes la corrieron*, aunque esto no lo decía) qué, ¿se lo merecía? El resto de la gente se encogía de hombros. Siguieron con lo suyo rápidamente. Pero ella ya no podía dejar de ver la ausencia de Paquita, ni los cadáveres de una y otra y otra mujer. Eran demasiadas. Y todas, a ojos de la gente decente, parecían tener la culpa de lo que les había pasado. Ni siquiera se recuperaban sus nombres en las notas de los periódicos: “Drogadicto asesina a su madre”, “Por despecho liquida a exnovia”, “Denuncia violación, la matan por argüendera”. La clave estará en combinar las dinámicas de juego y de conversación para mantener la atención de los niños. Los maestros se mostrarán afectuosos para transmitirles seguridad. Y aunque se mantendrán a distancia, deberán estar al alcance en todo momento.

–Hola, ¿cómo te llamas?

–Tomás, pero me dicen Tomasito. ¿A ti cómo te dicen?

–Me llamo Rubí Marisol, y me dicen Rubí. Qué bonitos ojos tienes, Tomás.

–Mi mamá me puso galletas para el lunch, ¿quieres?

–Me gustaría, pero no puedo comer.

–¿Por qué no puedes?

–Porque no tengo un cuerpo como tú –juntó las manos frente a ella con las palmas hacia arriba y luego las deslizó una a través de la otra, traspasándolas– ¿Ves? Pero podemos platicar.

El niño se quedará perplejo. Intentará hacer lo mismo, luego querrá tocar la silueta de Rubí, pero recordará que la sensación no es agradable.

El Maestro aprendiz parecerá incomodarse con la situación. La Guardiania tratará de aliviar esa tensión.

–¿Recuerdas la primera vez que viniste?

–Sí. Nunca lo olvidé. Tenía diez años. Pero traerlos a esta edad me parece peligroso. Aún no cuentan con todas las herramientas cognitivas para comprender el significado de este lugar, ya no digamos del significado de la muerte, sino de la muerte de todas ellas.

La Guardiania escuchará con atención. Mientras tanto observará las numerosas mariposas pequeñas y blancas que volarán alrededor de las siluetas, los niños, las flores. Le parecerán hermosas, pero no dejará de preguntarse si no serán, acaso, una plaga.

Un día hallaron el cuerpo de Dulce, quien para poder pagarse sus estudios de computación los fines de semana trabajaba de lunes a viernes limpiando oficinas, entre ellas, la oficina de Marisela. Las amigas de Dulce (la mayoría eran casi unas niñas: no rebasaban los quince años) comenzaron a reunirse cada martes para recordarla y también para practicar golpes, patadas, manotazos, cualquier clase de defensa que las protegiera. Los primeros días terminaban las sesiones con la cara roja, despeinadas y sudorosas, llorando juntas del puro miedo o del puro coraje. Después de un par de meses se reían un poco más, pegaban más fuerte y terminaban el entrenamiento comiendo algo dulce para reponerse. Buscaron un nombre. Les gustó Las Argüenderas, porque ésa era una palabra que usaba la gente para juzgarlas, para decirles que se conformaran, que mejor se estuvieran quietas y calladitas. Una tarde Marisela llamó a la puerta y pidió unirse al grupo. Esas muchachas le enseñaron a patear bien con todo y medias y uniforme, a dar codazos, a ser valiente y a llorar acompañada.

–¿Por qué no tienes cuerpo?

–Porque me lo quitaron. Estoy muerta.

Al detectar el silencio del niño, la silueta de Rubí emitirá respuestas más concretas.

–Eso quiere decir que no puedo comer, ni jugar, ni besar a mi mamá.

El niño mirará en derredor, como buscando alguna clave. Mirará hacia el mar y luego estudiará la apariencia de su interlocutora.

–¿Eres un fantasma?

–No. Soy un recuerdo. Como una fotografía.

–¿Como un video de los de antes?

–Sí, justo así. Tomás, ¿tienes abuelitos?

El niño ignorará la pregunta.

–¿Por qué te mataron?

–No lo sé. ¿Tú por qué crees que ocurrió?

Tomás pensará la respuesta apretando los labios, juntando las cejas.

–Porque hiciste algo malo. A lo mejor hiciste enojar mucho, mucho a alguien.

La silueta de Rubí considerará las opciones.

–Yo no tuve la culpa. Fueron ellos los que hicieron algo muy malo.

–¿Te dolió?

–Sí.

–¿Y tu mamá te curó?

–Cuando te matan, ya no te pueden curar.

Las Argüenderas hicieron un pacto: se cuidarían las unas a las otras. ¿Novios o padres golpeadores, jefes abusivos? A ver si podían con todas al mismo tiempo. Cuando una de ellas pedía ayuda, el resto acudía en tropel para que a sus agresores les quedara claro que no la dejarían sola. Crecieron hasta formar un ejército compuesto por mujeres de todas las edades

que iba a donde hiciera falta su presencia. Empezaron a aparecer en las noticias, a ser tomadas en cuenta, a dar consejos.

Pasaron los años, y las amigas de Dulce, las muchachitas de preparatoria, se convirtieron en mujeres maduras que se hicieron escuchar, que pidieron justicia. La gente aprendió a mirarlas con respeto, y ese respeto se extendió lentamente hacia el resto de las mujeres como la humedad de las olas del mar alcanza la arena caliente y lejana.

Marisela también se hizo mayor. Siguió trabajando en la Gran Compañía de Telecomunicaciones, en su laboratorio de espejos y luz láser. Vio crecer a sus hijas, vio morir a su madre, siempre acompañada de sus amigas. En ella surgió un anhelo. Tenía un plan.

El Maestro aprendiz también notará las mariposas blancas, la danza impredecible de su vuelo, el aroma a flores y a sal que flotarás en el jardín oeste. La Guardiania y él disfrutarán de todo aquello durante una actividad en la que los auxiliares pondrán a los niños a cantar una canción muy antigua, una música que hablará de plantar una semilla, y dejarla crecer en paz, y saber esperar para ver en qué se convertirá.

–Es probable que tengas razón –le dice La Guardiania en respuesta a su preocupación por la edad de los niños–. Y es probable que quienes decidieron traerlos desde edades más tempranas también tengan razón. Aprender que hay caminos de vida distintos, que hay alternativas a la violencia, lleva tiempo. Mejor empezar de inmediato, supongo –la maestra se encogió de hombros.

–No parece usted muy segura...

–Lo estoy. Pero es que, en un principio, el objetivo de este lugar era otro.

El plan de Marisela consistía en obtener recursos para construir el memorial holográfico que ella diseñó junto a las Argüenderas y otras organizaciones que llevaban un registro confiable de las víctimas. Cada una de las mujeres asesinadas, con su cuerpo y sus nombres, serían replicadas en un holograma tridimensional utilizando testimonios y materiales proporcionados por sus familiares, amigos y, sobre todo, la información recuperada de sus

cuentas personales de correo electrónico y redes sociales: fotografías, videos, cartas, conversaciones... todo sería útil para recrear de la forma más precisa sus voces, sus movimientos, sus reacciones; para, de alguna forma, *traerlas de nuevo a la vida*. Si conseguían el dinero suficiente podrían usar la tecnología más avanzada que permitiría montar el sistema al aire libre, en la naturaleza. Quizá en un jardín junto al mar. Tendría que ser un lugar bello, lo más cercano a un paraíso que pudieran darles a ellas y a sus familias para recordarlas vivas y felices.

El Maestro aprendiz imaginará el memorial apacible que alguna vez fue este jardín. Apreciará el idílico escenario con sus árboles y su playa, el deambular pacífico de las siluetas.

–El lugar es tan bonito como lo recordaba. Hay más árboles, claro, ya crecieron los que nosotros plantamos. Está todo muy bien conservado.

–Es verdad –responde orgullosa La Guardiania–. Aunque no sé qué es más asombroso: que siga conservando su belleza o que la siga conservando, aunque esté *en México*.

El Maestro aprendiz reirá más debido a la gracia con que ella dice estas cosas que por el chiste en sí: no considerará inverosímil que en México pueda conservarse cualquier cosa en buen estado. Entre la generación de ella y la del maestro aprendiz habrá un abismo.

–Para usted debe ser muy sorprendente cómo ha cambiado el país. Lo ha visto todo.

–Bueno, tengo 94 años. Si no me hubiera tocado ver todo, pediría que me regresaran lo que me costó el boleto de entrada.

–Imagino que esa época debió ser terrible.

–Sí, lo fue.

Hubo un tiempo en que nadie las llamaba *siluetas*. Sus familias iban a visitarlas y se sentían casi felices. La maestra vio cumplido el anhelo de Las Argüenderas cuando las madres y los padres, y las hermanas y hermanos, y sus amistades, las veían dentro del jardín, *vivas*, sonrientes. Sentían esa dicha que la justicia no les había podido dar. Como es natural, muchas familias desaparecieron con el paso de los años, arrastradas por el río de la vida, de los

quehaceres, los afectos. Pero algunas no volverían porque el jardín no les compensaba de ninguna manera. “No son ellas”, decían.

El problema es que Marisela había sido ilusa: no era posible recuperarlo todo. De algunas apenas tenían el nombre, una fotografía borrosa. De otras sólo había huesos. De las que habían dejado un amplio testimonio de su paso por el mundo se obtuvieron réplicas holográficas casi perfectas, precisas, pero, aun así: la vida es una trama única, un hilo dentro del gran tapiz, y si se rompe, no será el mismo hilo el que lo reemplace. No es posible remendar la carne, la sangre, el aliento, el aprendizaje, los deseos. El futuro.

Cuando quedaban pocas familias, el Estado decidió que el memorial debía cumplir una función adicional para ganarse el derecho a permanecer. Serviría como un espacio didáctico en contra de la violencia. La población más joven acudiría, obligatoriamente, a aprender la historia de las asesinadas de México con la finalidad de que no se repitiera nunca. La maestra comprendía la intención de este cambio, es más: como parte de las Argüenderas, la creía necesaria. Pero aborrecía sentir que las utilizaban. Se negó a reprogramarlas, a convertirlas en un capítulo de los libros de texto. Lloró y peleó por mantenerlas intactas.

Al final tuvo que hacerlo para que no desapareciera su memoria. Desde entonces las siluetas tendrían que repetir a los niños, una y otra vez, que estaban muertas.

—El país salió adelante gracias a gente como usted, gente que nunca se cansó de exigir justicia.

La Guardiania hará otro ademán incrédulo.

—No hay mérito en eso. Era lo único que nos quedaba. Tanto horror nos dejó sin propósito, sin sentido. Conservar la memoria era la única salida.

—Por lo menos las muertes de todas estas mujeres sirvieron para algo.

Aferrada a su bastón, la Guardiania se girará bruscamente para responder.

—*¿Sirvieron para algo? ¿Para qué? ¿Para enseñarnos que somos un horror? Eso ya lo sabíamos. Una cosa es dar la vida voluntariamente por una causa y otra cosa es que te maten*

así. ¿Qué te gustaría más a ti? ¿Que tu vida haya servido “para algo” o haber podido vivir? Morder una manzana, oler la lluvia sobre la tierra, conocer el mar. No sé. Conforme me hago más vieja pienso que la trascendencia está sobrevalorada. Es un consuelo de tontos, un consuelo para los vivos, pero no para los muertos. Si de verdad pudieran hablar ellas (*ellas*, no sus siluetas), ¿qué nos dirían? “Oigan, qué bueno que mi muerte les sirvió de algo, pero yo no me quería morir”. Esto –dijo ella extendiendo los brazos y el bastón, como tratando de abarcar todo el jardín– no es suficiente. ¿Cómo reparar el daño? ¿Puedes imaginar que alguna vez se les apiló en una torre de cuerpos anónimos? ¿Puedes creer que a ellas se les culpaba de su propia muerte? Nadie puede imaginar el dolor que experimentaron en sus últimos momentos, y ustedes, los jóvenes, no conocen el horror de saber que quienes hacían esto no eran monstruos, no era Jack el Destripador: eran sus compañeros de la escuela, sus novios, sus familiares, el taxista simpático que te hizo la charla ayer, el policía de la esquina. Era el mundo, un entorno que nos hacía reinas de belleza mientras nos pateaba las costillas, y nos llamaba locas si nos quejábamos. Así de horrible era.

El Maestro aprendiz escuchará la reprimenda sin verla a la cara. Mirará a los niños, que seguirán abriendo hoyos en la tierra, cantando la vieja canción de la siembra.

–Perdóname, es verdad. Claro que no murieron en vano. –La Guardiania dio un largo suspiro antes de continuar–. La indignación que nos causó perderlas fue el inicio de todo. Nos levantamos, repetimos sus nombres en las calles, conseguimos cambiar el rumbo. Ellas fueron el viento que impulsó la vela de este barco, de nuestro futuro. Simplemente quisiera que hubiésemos aprendido antes la lección, que todas ellas pudieran haber vivido. Que hubieran tenido, al menos, la posibilidad de hacer eso que soñaban.

El maestro aprendiz la mirará a los ojos y asentirá respetuosamente. Notará que varias siluetas escuchan a los niños que cantan e incluso les aplauden; otras siguen realizando mecánicamente sus asuntos, un tanto ajenas al tiempo presente, atrapadas en la programación de las tareas que ellas decidieron para sí mismas tiempo atrás, cuando estaban vivas y confesaban, en los numerosos espacios de la vida en línea, qué les gustaba, a qué se dedicaban, o qué deseaban para el futuro. Hurgará en su memoria:

–¿Sabes qué quiero hacer? Estudiar para ingeniera –le había dicho Mariana Elizabeth cuando él era un niño de diez años (nunca olvidó su nombre).

–No sé muy bien qué es eso.

–Alguien que construye cosas, como puentes o máquinas.

–Si estudias, dice mi mamá que cuando seas grande vas a poder ser lo que tú quieras.

–Yo ya no voy a ser grande porque estoy muerta. Pero cómo me gustaría...

La canción de las semillas terminará. A los niños se les pedirá recogerlo todo y despedirse. Reaccionarán de diversas maneras. Algunos se pondrán a llorar, otros dirán adiós con gesto indiferente. Un par de niñas querrán que las siluetas se queden con sus dibujos.

El Maestro aprendiz habrá de acercarse a Tomás porque percibirá su confusión: estará ahí, mirando a la nada. Antes de que dé un paso, el niño rodeará a la silueta con los brazos, al no palpar nada, se abrazará a sí mismo dentro de la silueta luminosa de Rubí.

–Te quiero abrazar porque es muy feo que te hayan matado. Te quiero abrazar porque te dolió y te dejaron solita.

Tomasito sentirá las descargas eléctricas en todo su cuerpo y las resistirá hasta que el Maestro aprendiz lo tome de la mano, lo separe de Rubí.

A las seis de la tarde el sol comenzará a ocultarse en el jardín oeste. Las visitas tendrán que irse justo antes de que llegue la oscuridad, que embellecerá aún más a las siluetas. Sus luminosos colores resaltarán, pulidos y claros, frente al cielo nocturno. Ellas y los niños se dirán adiós con la mano, y para La Guardiania todo tendrá la apariencia de una película de las de antes, donde todo era feliz y la gente en el muelle despedía al barco que zarpaba, y había música y serpentinas.

Los auxiliares se encargarán de que todo quede limpio y en orden antes de marcharse. Marisela, que insistirá hasta el fin de sus días ser quien salga al último cada jornada (por algo

la apodaron La Guardiania), se quedará deambulando en el jardín según su costumbre, haciendo sonar su bastón en los senderos de piedra, recargándose de cuando en cuando en algún árbol.

Con la llave magnética que lleva en el pecho asegurará las puertas de latón que separan la sala de control del jardín. Las siluetas dormirán frente al mar, recostadas de lado, la boca entreabierta, las manos bajo el mentón o sobre el regazo, una bonita ilusión que se le ocurrió al realizar alguna de las actualizaciones del sistema, una imagen que día a día le permite detener los motores sin sentir que las desenchufa, que las borra, que el mundo una vez más se queda sin ellas. Así, simplemente, será como si les apagara la luz para que duerman después de contarles un cuento. ¡Ay, si la vida le diera para terminar el programa que las hará soñar! Pero tanto Marisela como las Argüenderas ya están muy viejas, y aún queda mucho por detallar. Otras más tendrán que terminarlo y arriesgarse a ponerlo en marcha. Durante el día ellas serán próceres, siluetas, recuerdos, dirán que están muertas, pero las noches serán suyas. Construirán lo que les quitaron. Soñarán en el jardín con su futuro.

Marisela las mirará dormir. Y luego presionará el botón. Las siluetas se empequeñecerán hasta convertirse en minúsculos puntos de luz que se confundirán con las estrellas que penden sobre el mar. Después de un rato todo quedará oscuro sin ellas.

—Descansen, niñas mías —murmurará La Guardiania—. Descansen.

#### Anexo 4: Una mujer notable

Angélica Gorodischer (2015)

Mi madrina es una mujer notable. Le digo esto y lo sostengo, pero para que usted me entienda tengo que contarle un par de episodios de mi vida; usted disculpe, prometo no aburrirla.

De mi infancia no vale la pena hablar. Todo muy normal y feliz. Crecí como cualquier chica, fui a preescolar y a la primaria, todo bien, mi papá y mi mamá y mis tías estaban encantados conmigo. Y yo tenía amigas, estudiaba, potreaba por ahí, jugaba y coleccionaba fotos de artistas. Hice la secundaria, entré con toda comodidad a la adolescencia y tuve un novio detrás de otro, nada serio; para ir haciéndome la mano, y el corazón, claro.

Pero después ya en la facultad tuve un novio de veras y hasta nos comprometimos. Nos íbamos a casar en cuanto nos recibiéramos. Todo seguía bien. A mi mamá mucho no le gustaba el muchacho, decía que era frívolo, pero a mí sí que me gustaba. Bueno, no me casé con él. Descubrí que tenía otra «novia»; en fin, novia no era pero él desaparecía cada ocho o diez días, con el cuento de una tía o tío, no me acuerdo, y se iba a Cañada a visitar a la chica. Investigué todo, no se crea que hice las cosas a las corridas, no, hasta la conocí a ella que, además, era muy agradable, pobrecita. La cosa es que lo mandé a la mierda, corté con él le dije de todo menos bonito y chau. Mi mamá, encantada. Mi madrina se sonrió, solamente eso, se sonrió. Y yo me recibí y empecé a trabajar y me fue muy bien.

Usted dirá, ¿y qué hay de raro en todo eso? Una vida de lo más vulgar.

Ah sí, de lo más vulgar, pero ya va a ver.

Tuve otro novio. Lo conocí en circunstancias casi de novela. En un incendio, mire qué espectacular. Se incendió una oficina en el edificio en el que yo tenía mis propias oficinas, ahí nomás, encima de mi piso. Policía, escándalo, bomberos, ambulancias, periodistas, de todo. Yo, bajando la escalera a los saltos. Alguien que me agarra de la cintura y me ayuda a bajar. Ni lo miro. Pero cuando llegamos abajo sí que lo miré y pensé a la flauta que tipo divino.

Los bomberos apagaron el incendio, todo anduvo bien, no hubo heridos graves, solamente una secretaria y el ayudante del portero con quemaduras leves, de modo que la ambulancia partió sin mucha alharaca y los periodistas preguntaban pavadas a todos los que se les acercaban, pero el tipo no me soltaba y yo encantada de la vida.

Bueno, me casé con él. Estaba enamorada enamorada enamorada y me di cuenta de que antes, con el infiel, no lo había estado en absoluto. Contenta sí, feliz, emocionada, pero enamorada, eso que a una le cambia el mundo, la visión, la sangre, los gustos, los horarios, los pasos, el oído, el futuro (el pasado también, pero eso es otra historia), el paladar, el tacto ah Dios mío el tacto, los sueños, los proyectos, la lengua, los miedos, los pecados y la memoria; eso no, eso era algo que sentía por primera vez en mi vida, aleluya.

Y fuimos felices. Yo fui feliz y parecía que él también. Tenía sus berrinches, pero ya se sabe que los varones son muy desorganizados, no saben domesticar ni su razón ni sus pasiones, de modo que me aguanté, puse cara de mujercita comprensiva y la cosa me daba cierto resultado. Magro resultado porque con el tiempo mi marido adorado fue amargándose, sus rabietas pasaron a ser mas largas. Más profundas, más inesperadas. De pronto extrañé a mi mamá: era que él había ido recortándome las visitas que yo solía hacerle dos o tres veces por semana. Mi madrina andaba de viaje por Europa, a propósito de no sé qué congreso y después a un crucero y esas cosas. Y yo ahí, un poco asombrada. Tampoco veía a mis amigas y no me explicaba muy bien por qué. Y un día en el que lo vi de excelente humor le propuse que saliéramos a comer con Rogelio y Chichí a ese restaurante nuevo que habían abierto en Fisherton y salimos y todo regio salvo cuando yo dije algo sobre no sé qué cosa que salía en los diarios que fue cuando él, mi marido adorado, dijo:

–No le hagan caso, no entendió nada, como de costumbre.

Muda y helada me quedé. Y de ahí en adelante se desencadenó el infierno. No voy a entrar en detalles. Como les ha pasado a muchas: gritos, insultos, amenazas, hasta que llega la primera cachetada. Sí, ya sé, ahí debí denunciarlo. No lo hice, ¿por qué? Porque todavía lo quería, parece mentira, pero sí, y confiaba en que todo se iba a arreglar. Minga de arreglarse. Más bien empeoró. Ahí sí lo denuncié. Para qué. La primera vez ni caso me hicieron ni explicaciones me dieron. La segunda vez me explicaron son cosas privadas que pasan en los matrimonios vaya tranquila ya se le va a pasar. La tercera vez me sacaron rajando: había habido tres robos en el barrio y yo les iba con esas pavadas. La cuarta vez me dijeron vaya y hágale la comidita que a él le gusta, y no vuelva a ponerlo nervioso.

Entonces fui a verla a mi madrina que era lo que debía haber hecho a la primera cachetada: esperar a que desembarcara del «King of the Seas» e ir a contarle todo (ya le dije que mi madrina es una mujer notable).

–Sos una idiota, m'hijita –me dijo. –Ya sé –le dije.

–Pero les ha pasado a muchas –me dijo. –¿Qué hago? –le dije.

–Me parece que vas a tener que morirte –me dijo.

–Ufa –le dije–, ¿te parece que es tan grave?

Y sí, le parecía tan grave. Si yo no recurría a eso, iba a terminar, o muerta de un par de cuchilladas, o golpeada una y otra vez hasta perder el sentido y la dignidad. Entonces qué. Morirse.

–Bueno, está bien.

–¿Cómo andás de entrenamiento?

–Mal, muy mal. –Claro.

Has estado pendiente de ese cretino y te has descuidado.

–Peor. Me doy cuenta de que estoy percutida, momificada, estática, ni siquiera puedo trasladarme. Ni transmutar puedo.

–Ay, nena, qué barbaridad. Vas a tener que aguantar, no sé, un mes por lo menos, dos mejor, para estar en condiciones de morirte. No te olvides de ir avisándole a tu madre.

Y así empecé a reponerme. Primero vinieron los ejercicios puramente físicos. Bajo la dirección de mi madrina iniciamos el ejercicio de distancias da un paso, dos, tres ahora diez pero solo con dos movimientos de los pies, bien, ahora veinte pasos, y así hasta un kilómetro con dos pasos. Enseguida combinamos con ejercicios de movilidad: cinco pasos de un saque sin mover los pies, pero aparecer allá, junto a la otra pared. Me salieron bastante bien y terminé combinando distancias y movilidad con suficiente destreza. Enseguida les dimos a los ejercicios de obstáculos, pero bah, eso es fácil: las puertas y las paredes se atraviesan con facilidad, no hay necesidad de repetirlo muchas veces. Me iba a mi casa y practicaba. Llegaba mi marido cada vez menos adorado y yo la iba de esposa modelo.

El tipo se iba a la mañana y yo me trasladaba a lo de mi mamá y charlábamos mientras yo movía las manos y me peinaba sin que ella se diera cuenta y cuando al fin se daba cuenta se reía y me felicitaba. Después yo decía me voy a la práctica y desaparecía. Aparecía en lo de mi madrina casi sin gastar energía, y le metíamos duro y parejo al entrenamiento.

Para qué describir uno a uno todos los ejercicios, eso sí que llegaría a aburrirla. Pero la culminación fue, como era de esperar, el encierro. Se llama el encierro, pero debería llamarse la salida del encierro. Lo hice una y otra vez y otra y otra, desde un ropero, un placard, una habitación cerrada a cal y canto, un armario, lo que fuera. Y finalmente un ataúd. Pensamos en comprar uno, pero íbamos a tener que dar explicaciones. Entre mi madrina y yo fabricamos uno. Precioso, vea. Y me sirvió para afinar mis capacidades. Yo me trasladaba a las casas que vendían maderas, lisas o trabajadas, a las fábricas de herrajes y de todo lo necesario para un ataúd no digo que, de lujo, pero bastante bueno. Y entre mi madrina y yo los ensamblábamos fácilmente sin siquiera rozarlos con las puntas de los dedos.

Así que llegó el día, pero se lo resumo. Lo provoqué y me pegó. Caí al suelo y me morí. No tuvo salvación: se lo llevaron preso y todavía está ahí, en la sórdida gayola.

Ah, pero le digo: el velorio fue divino, un éxito total. Mi mamá y mi madrina lloraban desconsoladas. Mis amigas también. Claro que todas sabían cómo era la cosa y ya mi madrina había conseguido un cuerpo, en una villa, figúrese usted, muy pero muy adecuado. Todas las que rodeaban mi ataúd sabían lo que iba a pasar, pero lloraban en forma convincente. Es que yo no tengo amigas que no sean como yo, como mi madrina, como mi mamá. No nos conviene relacionarnos con mujeres opacas, ¿me entiende?

Dejé pasar unos días y salí del ataúd una noche y mi madrina me esperaba en su Mercedes y me llevó a su casa.

–Preciosa, estás preciosa –me elogió.

Desde entonces hice muchísimas cosas, compré mis propias oficinas, cambié el diploma de antes por uno nuevo, trabajé, alquilé un departamentito muy lindo frente al parque, visité a cada rato a mi mamá, a mi madrina, y salí con mis amigas. En fin, hice todo lo que quería pero de casarme no, ni pensar. Ah, y una de mis amigas, la Ruby, tuvo una nena y la probamos y es como nosotras y ella me pidió que fuera la madrina. Yo le dije que sí, pero que no sabía si iba a poder ser tan completa como mi madrina, una mujer notable.

## Anexo 5: Alumbramiento

Andrés Neuman Galán

Y era cierto que la luz entraba deshecha, cálida por los ventanales, o seamos sinceros, digamos ventanucos, y había algo más urgente que la belleza, una nueva belleza, en esa fuerza simple con que la luz colmaba la habitación del sanatorio, en cómo nos gratificaba, bienvenidos, anunciaba, toda esta claridad es porque sí, y había una violenta dulzura en aquella otra manera de sentirme hombre, yo gritaba, mi mujer me apretaba las muñecas, me iba orientando igual que a una bicicleta y yo corría, notaba que pedirle ayuda era posible, por qué no compartir también este dolor, pensaba, y aquellas enfermeras de pechos temblorosos, la cara blanca y seria del doctor Riquelme, las sábanas ásperas de tiempo, la almohada perfumada varias veces e impregnada de sudor, mi mujer hablándome al oído, todos me ayudaban a ser fuerte pidiéndoles auxilio porque un túnel corría dentro de mí, una prisa milagrosa me arrancaba la respiración para entregarme otra, dos respiraciones, así, mi amor, así, suelta despacio el aire, me llamaban los labios contraídos de mi mujer, así, así, gritaba aquella noche en la oscuridad mojada de ese hotel de no sé dónde que nos salvó de pronto, hemos recuperado la inocencia, me susurró ella después, unidos por los hombros como dos siameses, así, invádeme, gritaba, y yo ya no sabía quién estaba dentro de quién, es difícil amar para los hombres, es un riesgo ser el primero en conmoverse, en lanzarse al vacío sin saber cuál será la respuesta o hacia dónde irá la bicicleta, ser amado es distinto, nos contemplan, tan cómodo y helado, en tercera persona, ella me ama, y una tercera persona era precisamente lo que desde aquella noche iba a gestarse como una telaraña microscópica, así, vamos, invádeme, y yo pude decir al fin, por una vez en esta puta vida, que la quería sin contemplaciones y daba igual el resto, incluso la respuesta, y tan extraño darse, tómame, le dije, y ella me dio el espejo de su vientre y el ancla de su lengua y sus muslos izados pero no, había sido yo quien pronunciaba tómame, dejándome mezclar también por el remo de la noche, hemos recuperado la inocencia, me ecía, con su hombro hundido en mi hombro, y era cierto que la luz entraba tímida, deshecha por debajo de la puerta como un intruso leve y un poco anaranjado, tal vez amanecía, y entonces resultó que era la hora, me vistieron despacio, me observaban en silencio, las enfermeras se ceñían unos guantes de goma como para officiar un sacrificio, es la hora, señor, nos anunció una de las enfermeras, y la palabra hora se le

colgó juguetona de un pezón por el canal inesperado de su bata, y aquel pezón era una o, la aureola de la hora de la vida, hemos recuperado la inocencia, había dicho, y su gesto de placer consagrado era el gesto de una mujer posterior, como si ya supiera, y me abrazó despacio como nunca antes nadie, soy tan feliz, le dije, y sentí un poco de vergüenza, y luego me sentí feliz de esa vergüenza, de aquel escalofrío hasta la punta de los pies, y me besaba, me besaba los pies y era yo muy pequeño y aprendía a caminar, como cuando ella intentó enseñarme a bailar y no quise, te mueves como un pato, me decía riéndose, y yo encontré un canal que le ascendía por el vientre y nos colmaba de una luz blanca y espesa, ella gritaba mi nombre, gritábamos los dos vamos, ven a bailar, moverse así es ridículo, le contesté, o no le contesté pero me lo dije a mí mismo y la dejé sola con el baile, así beben los hombres que no van en bicicleta, mírame, aferrado a la barra con mi cara de examen y el corazón desparramado, señor, ya es la hora, y en ese momento pensé que lo que más deseaba era enseñarle a mi hijo a caminar, no tengas miedo, le diría, esta es nuestra música y este es tu cuerpo, muévelo, tendrás que explicarle a tu madre que bailarás conmigo porque no va a creerte, vamos, mi vida, muévete, haz más fuerza, al principio todo había ido tan lento, la telaraña se gestaba minuciosa y parecía alimentarse de mí a cambio de la alegría de todas las promesas, todo tan lento entonces y ahora de pronto vamos, empuja fuerte, amor, empuja, me decía también aquella noche de oscuridad tangible en el hotel de no sé dónde que nos salvó de pronto, y yo encontré un canal que le ascendía por el vientre y nos colmaba de una luz blanca y espesa, ella gritaba mi nombre, gritábamos los dos, ¿qué nombre le pondrán?, quiso distraernos el doctor Riquelme al ver cómo sufríamos o cómo me asustaba, no lo hemos pensado, respondió mi mujer, ni siquiera estábamos seguros de si iba a ser un niño o una niña, añadió, aunque antes ella había sabido sin dudarle qué nombre pronunciar al final del túnel que se abría ante nosotros esa noche, dijo el mío, como si me bautizase, como si hasta aquel momento yo me hubiese llamado de prestado, como si no me hubiera merecido un nombre hasta que esa mujer lo pronunció de otra manera, hemos recuperado la inocencia, dijo encendiendo el cigarrillo que encendía también la noche blanda y mi corazón a oscuras, pero no por el placer, que por supuesto redime, no ya por el placer sino por la verdad, ese canal, lo supe, había tocado fondo y se había doblado para regresar entero, rebosante de dos, pleno de luz, hasta mi propio vientre, hasta el pecho asombrado, alguien me había dado aire, no era el mío de siempre, era

un aire compartido, una respiración dentro de otra, vamos, mi vida, empuja que ya viene, y respiraban alto también las enfermeras sosteniéndome los muslos, y se agitaba la nariz pigmentada del doctor Riquelme, una nariz, seamos sinceros, fea, adelante, señor, levante la cabeza y le será más fácil, dijo, y mi abdomen con surcos, germinado, y un rastrillo de sol arañándome la piel ahí muy al centro, igual que me arañaban sus uñas sin pintar, hasta el fondo, amor, me gritó aquella noche y me gritaba ahora en la habitación despintada, perfumada con ese disimulo un poco culpable de los hospitales, falta poco, señor, clavándome las uñas, y nuestras voces se unían, y uno entendía que la vida es más o menos un amor en equipo, que no existe por sí sola, qué es la vida si no hay dos voluntades enredadas y un dolor compartido, me desgarraba, la luz me desgarraba y también aquella noche las sábanas se abrían y era otro el perfume, menos disimulado, orgulloso, sin culpas, estos somos nosotros y estos son nuestros olores, ¿cómo será el olor de mi hijo?, ¿olerá sobre todo a la crema aturdida y pegajosa con que la primera vida nos entrega?, ¿resbalará contento o más bien desconcertado por el tobogán del tiempo?, ¿me aceptará?, ¿seré digno de su comienzo?, ¿y qué hacer con estas mezquindades y toda la crueldad que uno arrastra cuando un hijo nos nace, cuando un hijo nos hace, qué hacer para sentir que pese a todo nos merecemos otro principio?, pero eso también, la crueldad, las mezquindades, tendremos que ofrecérselas, son nuestras, serán tuyas, hemos recuperado la inocencia, dijo ella ofreciéndome el cigarrillo a medio consumir para que yo también participara de ese humo secreto que iba tomando forma en nuestros vientres, al principio en el suyo, colmado por mi ingreso, y después ya en el mío, abriéndome canales, así es como serás, hijo, escucha, limpio como esta luz y sucio como estos ventanales, digamos ventanucos, y me darás salud y aprenderemos juntos a hablar en este idioma que no alcanza, menos que nunca alcanza ahora para decirte ven, bailemos, ponte en pie y camíname, vamos en bicicleta, aquí tienes el mundo, hijo, limpio y mezquino, fragante y pútrido, sincero y engañoso, dámelo a cambio nuevo, vamos, corre, vamos, rápido, chillaba mi mujer como si hasta aquel momento hubiéramos vivido mudos, repitiendo mi nombre como un descubrimiento, vamos, rápido, amor, un poco más, respira, abre bien las piernas, no te asustes, un poco más, señor, insistía la enfermera, y el esfuerzo de dar empezaba a quebrarme, a pedirme tanto que admito que dudé, que creí no poder, que me vencían, y todos los caminos apuntaron a ese instante, los recuerdos deshechos, las palabras

no dichas, las coincidencias, las armas empuñadas, los lugares, las mentiras, unas pocas franquezas, todos los ángulos del tiempo convergieron en el pequeño eje de mi barriga tensa, raramente redonda, y después descendieron a mi miembro enrojecido que vibraba apuntado hacia el techo de la habitación del sanatorio como había apuntado al ventilador antiguo de aquel hotel de no sé dónde en el que nos reencontramos, yo entrando en ella, ella entrando en mí, ya viene, amor, no pares, y era mi cuerpo entero y un globo de luz oprimida los que iban a estallar, un abismo dual que deseaba cruzar cuanto antes y a la vez quedarme contemplando durante la caída, contemplando el río blanco y espeso que corría por debajo, debajo de mi cuerpo ella corría buscando la salida, no me sostengo más, terminame, mi amor, acabemos con esto, me desplomo, no lo soporto más, grité pidiéndole auxilio y contrayendo así una nueva fortaleza, ¿tienes miedo?, me preguntó de pronto durante una pausa mientras recuperábamos el resuello, sí, tengo mucho miedo, tengo tanto miedo que incluso tengo miedo de perder el habla y todo lo que tengo, lo entiendes, sí, mi vida, el doctor Riquelme dijo empuje, sí, te entiendo, por eso estamos vivos, porque tememos, y el hombre temeroso que yo era pudo empujar de nuevo en contra del dolor que tiraba hacia adentro, que escondía la cabeza, y el doctor Riquelme apartó a mi mujer y me miró a los ojos y me dijo no podemos demorarlo demasiado, empuje más, no ceda, y con su mano enguantada tomó mi miembro hinchado y presionó el contorno, distribuyó los dedos y apretó hasta el fondo con una facilidad inesperada, como si nada hubiera en medio excepto aire, yo grité, grité el nombre del doctor y mi nombre y el nombre de mi esposa y otro nombre cualquiera, y entonces comprendí que aquel sería el nombre de mi hijo, que acababa de llamarlo, ven, ven, hijo, me llamaba mi padre intentando enseñarme a disparar las tardes de verano, toma esta escopeta, ven, voy a enseñarte bien para que nunca nadie te haga daño, ¿ves aquella lata?, ¿sí?, vamos, dispárale, vamos, mi vida, empuja un poco más que ya aparece, y yo cerré los ojos, no quería ver cómo salía aquella bala camino del destino y perforaba la lata de cerveza que habíamos colocado entre las ramas, mi padre sonreía, soy muy feliz, gritaba yo con la voz de mi mujer que repetía soy feliz con mi voz raptada, un momento, le indicó el doctor a una de las enfermeras, un momento, dije mirando el rostro risueño de mi padre con su escopeta al hombro, un momento, y entonces vi que humeaba, que su escopeta grande humeaba junto con la mía y vi la lata de cerveza con su impecable agujero en el centro y no estuve seguro,

yo apenas podía sostener el arma pero la bala había volado exactamente hasta la lata y mi padre sonreía travieso, me acariciaba la cabeza y la enfermera forzó un poco la abertura del glande, un agujero perfecto, cálido, en el centro de la lata, casi como un ombligo, mi miembro se erguía a ratos y se desmayaba debajo del ombligo y entendí que el dolor era otra costumbre, que en el dolor también late un esbozo de placer al abrirse en dos mitades para que brote un amor sin nombre, ahí, ahí llega, y era una bendición la herida de sus uñas sin pintar en mis muñecas, y la noche envolvía la boca desdibujada de mi mujer aullando vamos, y la cama se aguaba y nos hundíamos, te quiero tanto, tan mezquinamente, y en medio del desmayo sentí cómo uno de los pechos triangulares de la enfermera joven me rozaba una pierna dejándome un surco de luz blanca y nutritiva sobre el muslo, y mi entrepierna dio un respingo y se rehizo en otra flor más roja, en una flor de pétalos arrancados, y aquello fue lo último que vi porque enseguida me atropelló el torrente, había sido tan hermoso, tan mezquino llevarlo dentro de mí como se esconde un secreto que poco a poco habrá que compartir, sale, sale, tenerlo haciendo tramas en las paredes interiores, rozar tal vez sus dedos a través de la membrana, escuchar sus quejas submarinas, su bucear impaciente, sus patadas al mundo, así es como te tratan, hijo, ya lo ves, dijo mi padre el día de mi primera pelea, a patadas siempre, y mi madre le decía calla, déjalo, y mi padre le contestaba tú qué sabes, que el niño sepa cómo es el mundo, así van a tratarte siempre, pero tal vez esas patadas en el vientre, pienso, eran los primeros pasos de un futuro hombre tímido al que le gustaría aprender a bailar, ser fuerte de otro modo como esa belleza urgente que entraba por los ventanales, digamos ventanucos del sanatorio, muévase señor, muévete, hijo, verás qué buen lugar para bailar, por supuesto que también hay escopetas y patadas, eso ya lo verás más tarde, pero ahora entrégate, ofrécele tu boca al aire, siente a tu madre apretándonos la muñeca para acompañarnos a ver el miedo, el dulce acantilado, ella ha trabajado tanto, sabes, hijo, mientras tú te tejías, mientras me hacías hombre girando entre mi corazón y mis pulmones, ahora sí que sí, respire hondo, y algo se deslizó también por mis esfínteres, algo como una tersa serpentina, ya no tenía nada, me estaba vaciando, y estuve un rato quieto, muerto, enorme, con todas las entrañas y la vida al aire hasta que sí, estalló mi miembro entre los nudos de las sábanas, incluso más que cuando abrimos el canal aquella noche, más de lo que estallaba la mañana en la ventana o de lo que explota una escopeta que pretende defenderse disparando primero, el doctor Riquelme

retiraba la mano deslumbrado por el chorro de luz y el festival de gritos y el concierto de sangre que resonaba como un órgano en toda la habitación hasta donde esperaba mi mujer diciéndonos: hemos abandonado la inocencia, y un llanto que no era nuestro alborotó las sábanas, el dolor, las membranas, las paredes, todo lo atravesó para surgir desde el canal de mis venas dilatadas como cordeles, para rozar los bultos expectantes de los testículos y derramarse entre las manos del doctor Riquelme, que lo mira y me mira y comprende que aquel niño es el mismo que seré, el que aún no he sido, el que no pude ser, y que aquella es mi cara y es idéntica y es otra y que acabo de engendrarme, y por eso la mujer que amé y me amó hasta el fondo de una noche veloz llora conmigo, hoy o mañana, abrazando a las enfermeras.

### Anexo 6: Lo de papá

Claudia Piñeiro (2018)

Si hoy no fuera un día especial, Julián tomaría el juego de llaves de algún departamento de la inmobiliaria, cerraría el tablero, bajaría la persiana, apagaría las luces y saldría. Así lo hizo cada noche desde que se separó de Silvia, cinco meses atrás. Apenas con unas pocas pertenencias dentro del bolso de Estudiantes de La Plata que, miente, usa para hacer deporte. Pero hoy cumple años Tomás, su hijo mayor, y Silvia lo conminó a que, como parte del festejo, duerma con él por primera vez desde la separación. En realidad, sus dos hijos dormirán con él, Tomás y Anita. Silvia lo conminó a que, como parte del festejo, duerma con él por primera vez desde la separación. En realidad, sus dos hijos dormirán con él, Tomás y Anita. Silvia fue terminante. Él no atinó a esgrimir ninguna de las tantas excusas que puso en esos meses con la intención de no dar una dirección exacta. Hasta hacía poco había funcionado, pero ya no. Incluso parecía desvanecida la ventaja que solía tener en cualquier negociación frente a Silvia por el hecho de que era ella quien había tomado la decisión de dar por finalizado su matrimonio. Desde el día en que le dijo “quiero que te vayas”, él había quedado girando en falso sin entender qué había pasado para tener que desarmar lo que habían construido juntos durante quince años. ¿Lo habían construido juntos? ¿En qué consistía esa supuesta construcción? No podía encontrar respuesta. Aún hoy seguía sin entender y con la esperanza de que a Silvia se le pasara lo que fuera que la había llevado a

echarlo de la casa. Lo que fuera, hasta otro hombre. Y ése era el motivo por el que Julián no se decidía a resolver el problema de dónde vivir, como corresponde que haga un marido que se separa: cinco meses después, no se sentía separado. Es más, había creído que el cumpleaños de Tomás lo pasarían todos juntos, él, Silvia y los chicos, en su casa, la casa de todos. Pensó que era la ocasión ideal para el reencuentro. Pero en cambio Silvia parecía haber pensado exactamente lo contrario. Fue terminante e incluso se lo dijo a los chicos antes que a él, probablemente para no dejarle alternativa. “Hoy duermen en lo de papá”. Sin sospechar que aún no había “lo de papá”. O que “lo de papá” no era un lugar fijo sino escoger una llave del tablero de la inmobiliaria para rotar de departamento en departamento y acostarse adentro de una bolsa de dormir.

El tablero lo había implementado él mismo, hacía años, al poco tiempo de entrar a trabajar en la inmobiliaria Rosetti. Cuando llegó había dos cajas, en una se tiraban todas las llaves de los departamentos en alquiler y en otra las de los departamentos en venta. Hasta ese entonces cada juego iba en un llavero de plástico transparente, con logo de la inmobiliaria, donde se podía introducir por una ranura un pequeño papel con la dirección del inmueble en cuestión. Julián juzgó el método no sólo desprolijo sino peligroso. La desprolijidad se hacía evidente en el tiempo que le llevaba a cada empleado encontrar la llave buscada dentro de la respectiva caja, operativo que muchas veces se realizaba delante del propio cliente, fastidiado y sorprendido. Pero el argumento con el que Julián convenció al dueño de la inmobiliaria — entonces su jefe directo — fue que si alguien perdía un llavero por la calle, quien lo encontrara podría cometer con facilidad cualquier tipo de atraco. “No están los tiempos ni la calle como para perder llaves con la dirección exacta de la puerta que pueden abrir, Rosetti”, había dicho un Julián de apenas veinticinco años, bastante más arrogante y seguro de sí mismo que este hombre vacilante en que se convirtió, veinte años después, por más que el dueño se haya retirado y haya dejado en sus manos — “con confianza ciega” — el manejo de la inmobiliaria familiar. Rosetti, en aquel lejano tiempo en que apenas se conocían, aun a pesar de la mirada desconfiada y celosa del resto del personal más antiguo y experimentado que Julián, accedió a cambiar el método usado desde hacía tanto tiempo por el que proponía ese empleado recién llegado, el más joven de todos, simplemente porque tenía razón. El tablero lo diseñó y lo

mandó a hacer Julián: una caja con tapa de vidrio, para amurar en forma vertical en la pared, con ganchos de donde colgar cada llavero. Los llaveros rojos correspondían a inmuebles en venta y los azules a inmuebles en alquiler. Y sobre cada llavero había un número dibujado con marcador indeleble que correspondía a la ficha donde se detallaba, además de las características de la propiedad, su dirección. De ese tablero, Julián había escogido durante los últimos cinco meses el lugar donde pasar cada noche, tratando de no dormir dos veces seguidas en el mismo lugar, ni siquiera en el mismo barrio. Para no aquerenciarse: él estaba de paso, él volvería a su casa.

Pero por ahora parece que no será así. Y aunque lo sea en un futuro, es el cumpleaños de Tomás y sus hijos dormirán con él. Así que esta noche, al dejar la oficina, no puede elegir el llavero de cualquier departamento. Él sí puede dormir en el piso de un ambiente totalmente vacío, pero los chicos no. Las opciones amuebladas son departamentos en alquiler, francamente deprimentes, puestos a las apuradas para sacarle una renta mayor a algo que no lo vale. La mayoría de los departamentos en venta están vacíos. El único departamento que se ajusta a lo que Julián necesita esta noche es el de la calle República de la India, por eso lo elige. Un departamento puesto a la venta hace tres años a un valor más alto que el de mercado, como si sus dueños en realidad no quisieran venderlo, y que contiene unos pocos muebles y objetos de buen gusto que prometieron sacar ni bien hubiera una oferta concreta. Un lugar que seguramente conserva poco de aquel hogar que fue, pero lo suficiente como para decir que es “lo de papá”.

Si hoy no fuera un día especial, George Mac Laughlin aprovecharía su visita a Buenos Aires, tal vez la última, para tomar un whisky en la barra del bar de la calle San Martín donde solía hacerlo cada tarde, hace tanto tiempo. Salía de la oficina, pero antes de volver a su casa se sentaba en la barra y sin decir nada el mozo le traía su escocés con hielo. Un rito que empezó cuando era un junior del área financiera y que continuó hasta verse convertido en director general de la cerealera multinacional para la que trabajaba. Luego vino el traslado a Londres; su mujer, Sonia, no estaba convencida de acompañarlo. Su familia en Buenos Aires y él allá durante meses. Una amante. Dos, tres. Finalmente conoció a Barbra, se enamoró y, cuando

ella quedó embarazada, decidió formalizar una nueva familia en Inglaterra y dejar atrás los restos de su familia argentina: una mujer con la que ya eran dos extraños y un hijo, Charlie, que se las arreglaba para estar lo más lejos posible cada vez que venía a verlo. El embarazo de Barbra no llegó al quinto mes y ya no intentaron tener más hijos, pero para entonces su nueva pareja estaba consolidada. Durante muchos años intentó mantener el vínculo con Charlie; al principio viajaba todos los meses, luego cada tres, al tiempo cada seis. Lo llevaba a Londres a pasar las vacaciones con ellos. O lo intentaba. Y por supuesto le mandaba puntualmente el dinero que correspondía, y más dinero aún si Charlie o su madre se lo pedían. Por eso todavía le cuesta entender qué fue lo que hizo tan mal para que ese vínculo nunca haya funcionado. “¿Qué? Todo hiciste mal, papá”, le respondió su hijo la última vez que lo vio, tres años atrás. Y lo corrigió: “No me llamo Charlie, sólo vos me llamás así, me llamo Carlos”. Algún intercambio posterior de reproches vía mail y por fin silencio durante ¿dos años? Hasta que recibió por correo la participación de la boda de su hijo, anunciando que se casaba en menos de un mes. Carlos Mac Laughlin, con una mujer que él nunca había oído nombrar, en una iglesia católica siendo que ellos no lo son. O no lo eran. O al menos él no lo es, aunque no puede hablar por Charlie —o Carlos—, si ya no sabe a quién le reza su hijo, de quién se enamora, de qué se ríe, por qué llora. Preguntó tímidamente si había fiesta, si podía colaborar con algo. La respuesta fue: “Hay fiesta, pero no estás invitado. Si te alcanza con la ceremonia religiosa, vení”. Y luego el número de una caja de ahorro donde recibían “regalos” de boda.

Entonces vino, y acaba de estar en la iglesia. Sentado en uno de los últimos bancos, viendo cómo su hijo esperaba a la novia en el altar. Unas pocas personas lo reconocieron y se acercaron a saludarlo, con timidez, como si supieran algo que él ignoraba. Pero no conocía a la mayoría de la gente que lo rodeaba. Sonia casi no tiene familia y la poca que le queda a él, nadie muy cercano, no debió de haber sido invitada. La mayoría de los que estaban a su alrededor eran jóvenes, seguramente amigos de su hijo y de la que estaba a punto de ser su mujer. Por fin entró ella, la novia, del brazo de un hombre que debía de ser su padre, y se situó junto a Charlie. Luego las seis espaldas alineadas frente al altar: su hijo y la novia, los padres de ella, Sonia y un hombre. El hombre que lo reemplaza, el que ocupaba el lugar que

debería ocupar él. No le importó si era un novio, amigo, amante o marido de Sonia, sólo que estaba junto a su hijo en el lugar donde debía haber estado su padre. Pensó que podría resistirlo, pensó que podría saludar a todos en el atrio. Había cruzado el océano para estar allí, para hacer las cosas bien por más que dolieran, por más que siempre le quedase la sensación de que no sabía cómo ser padre. Había cruzado el océano para serlo, aunque lo hubiera sido tan mal todos estos años a pesar del esfuerzo y de las ganas. “Primero siempre estás vos, siempre primero vos”, le había reprochado Sonia muchas veces. ¿Fue así? Tal vez, sí. ¿Y eso estaba mal? ¿No podía formar una nueva familia y seguir siendo un buen padre para Charlie? Ni siquiera un buen padre, un padre a secas. No había podido. Tampoco esta tarde en la iglesia. Quiso, pero no pudo. Quiere, pero no puede. Si ni puede llamarlo por el nombre que le pide: Carlos. Apenas Charlie le puso el anillo a la novia, se levantó y se fue. Caminó, no sabe cuánto, caminó hasta no dar más. Pasó por lugares que recordaba con precisión: la casa que compartió con Sonia, la oficina en el Bajo, la plaza donde llevaba a su hijo a patear una pelota número cinco del Manchester United que aún debe de estar en alguna parte, el consultorio del psicólogo donde siguieron intentando mejorar el vínculo intermitentemente cuando ya no vivía en Buenos Aires, el departamento que compró al poco tiempo de decidir quedarse en Londres. Quería tener un lugar propio donde estar cada vez que venía, un sitio más acogedor que un cuarto de hotel para compartir con su hijo. Se decidió por uno frente al zoológico, una zona de Buenos Aires que siempre le gustó; desde el balcón Charlie podía ver la jaula del elefante. Los primeros años lo usó con frecuencia. Luego cada vez menos. Por fin nada. Las pocas veces que volvió en los últimos tiempos, pensó que era más práctico quedarse en un hotel que entrar a un lugar deshabitado, con el aire viciado por la falta de ventilación y unos pocos muebles que apenas eran fantasmas de lo que habían sido.

A Charlie terminaba viéndolo en algún restaurante, a las apuradas, su hijo siempre tratando de evitarlo, de terminar el trámite cuanto antes. Hasta que hace tres años decidió vender el departamento, ya no tenía sentido conservarlo. Entre todos sus bienes, ése era el único que le producía tristeza cada vez que sabía de él. La huella de lo que quiso ser y no fue. La huella de su fracaso. Un fracaso tan abstracto, tan inasible como la paternidad, como el amor padre-hijo. Un departamento que hacía concreta su incapacidad de ser padre.

Aunque parece que no resulta tan sencillo desprenderse de ciertas cosas. En la inmobiliaria le dicen que debería bajar el precio.

Tal vez sea hora de hacerlo. Tal vez ahora sí.

Julián compró comida en McDonald's y una torta de chocolate. Sabe que Silvia no aprueba la comida chatarra, pero Tomás y Anita sí, y está cansado de actuar como Silvia quiere. Ella quiso que se fuera de la casa, ella quiso deshacer el matrimonio, ella quiso que los chicos hoy duerman con él. ¿Y él qué es lo que quiere? Hasta ayer habría dicho: volver a casa, volver con Silvia, volver a vivir con sus hijos. Hoy, esta noche, ya no sabe, por primera vez se siente confundido. Sabe, al menos, que quiere hamburguesas con papas fritas para la cena del primer día que dormirá con sus hijos fuera de casa. De su casa. De la que fue su casa. ¿Cómo llamarla? Legalmente el cincuenta por ciento sigue siendo suyo. Aunque en los hechos ya no lo parezca. ¿Lo volverá a ser alguna vez? En eso piensa mientras Anita lo ayuda a poner las velitas en la torta. “¿Seguro que mañana vamos a poder ver el elefante, papá?” “Seguro, ahora está durmiendo.” Tomás espera que terminen de armar su torta pateando una pelota desinflada que vaya a saber qué hace ahí. Y están a punto de empezar a cantar el feliz cumpleaños cuando Julián se da cuenta de que no tiene con qué encender las velas. Va a la cocina. Busca en los cajones. Trata de encender el fuego de la hornalla, pero el chisquero no funciona. Cree que va a tener que sacarles el pijama a los chicos, vestirlos y bajar a comprar fósforos. Tomás se queja, quiere quedarse ahí pateando la pelota. “Que te acompañe Anita, es mi cumpleaños, yo elijo”. El comentario de Tomás le hizo acordar a Silvia, “yo elijo”. Casi se enoja con él, pero prefiere pasarlo por alto y está por llevarse a los dos chicos, así como están, en pijama y descalzos, cuando siente que alguien pone las llaves en la cerradura. Se maldice por esa costumbre tan de su oficio inmobiliario de no pasar el cerrojo, de ni siquiera dejar el llavero puesto del otro lado de la puerta. Si cuando muestra un departamento no hace falta. Pero ahora no está mostrando ese departamento, está festejando el cumpleaños de su hijo allí. Y más allá de su error no se explica cómo alguien puede estar queriendo entrar a esa hora de la noche. El dueño vive en Londres, lo vio una vez en su vida hace como tres años, cuando puso en venta el departamento. Y le dijo que lo vendía porque no pensaba

volver a la Argentina. El portero tampoco tiene llave, se la quitaron después de una discusión que tuvo con Rosetti. ¿Silvia? ¿Silvia, que les quiere dar una sorpresa? Sabe que es imposible. Se siente un idiota, se maldice por pensar en Silvia en cualquier circunstancia, incluso en la más absurda e inverosímil. Sus hijos lo miran esperando que su padre haga algo, inquietos, tal vez pensando que puede ser un ladrón, o un fantasma. Julián por fin decide enfrentar la situación y va hacia la puerta en el mismo momento en que ésta se abre y del otro lado está George Mac Laughlin. Julián lo reconoce porque, tal como aquella única vez que lo vio, le hace acordar a Harrison Ford. Es él, no tiene dudas. ¿Cómo puede tener tanta mala suerte como para que un tipo que vive en Londres y dijo que no pensaba volver regrese justo el día del cumpleaños de Tomás? “Señor Mac Laughlin”, dice y no tiene ni la menor idea de qué dirá después. Mac Laughlin lo mira sin decir nada, tratando de entender qué sucede. Recorre con la vista el departamento, los niños, la pelota del Manchester que fue de su hijo. Julián intenta ayudarlo: “Yo... Soy...”. Mac Laughlin, con la vista clavada en la torta de cumpleaños, lo detiene: “Sé quién es. ¿Cómo le va?”, le dice, entra y cierra la puerta detrás de él. “¿Quién es, pa?”, pregunta Anita. Julián balbucea. Mac Laughlin contesta: “Un viejo conocido de tu papá”, y de camino pateo la pelota hacia donde está Tomás, que la ataja sin dificultad. El hombre se detiene en el centro del ambiente y recorre otra vez su departamento con la mirada; lo hace en círculo, como si fuera una pantalla de trescientos sesenta grados. Por fin toma una silla y dice: “¿Puedo?” Julián contesta que sí con la cabeza. El hombre se sienta: “Estoy realmente cansado, gracias”. Tomás, sin dejar de llevar la pelota entre los pies, se acerca también a la mesa y se sienta delante de él. Los separa la torta de cumpleaños con las velas apagadas. “¿Tenés fósforos?”, dice el chico. “Algo así”, dice Mac Laughlin, y saca del bolsillo un encendedor de plata con el que enciende las seis velitas una por una. Cuando todas las velas están encendidas, Anita empieza a cantar el feliz cumpleaños. La niña se da cuenta de que está cantando sola y levanta la voz, grita “que lo cumplas feliz”. Mira a su padre y a Mac Laughlin buscando con un gesto inequívoco que la acompañen. “Que los cumplas...”, grita aún más alto Anita, y se le marca la tensión en el cuello. Mac Laughlin por fin la sigue. “Que los cumplas”, repiten los dos. Julián se acerca y alza a su hija. Mac Laughlin le hace un leve cabeceo, como si con ese gesto le diera permiso a Julián para que se sume a cantar con ellos. Julián llega a cantar apenas el último verso. “Que los cumplas feliz.” Todos

aplauden menos Tomás, que sigue con la cabeza entre las manos, la vista clavada en las velas que arden, concentrado en decidir cuáles serán los tres deseos que pedirá este año.

Piñeiro, Claudia (2018). *Quién no* (Spanish Edition). Penguin Random House Grupo Editorial Argentina. Edición de Kindle.

## Anexo 7: Sentencia

Fernanda García Lao

Amalia era la preferida. Tenía chispa y sabía de memoria los nombres de las cosas. Mesa, trigo, mamá, pañuelo. A los tres, aprendió a leer sólo de mirar los libros de cerca. Pegada el ojo derecho como si fuera una pistola al revés. Apuntando a su cerebro. En la familia había sonrisas frente a las visitas. Amalia leía los titulares del diario mientras los grandes tomaban café. Entre sus primos cundía el pánico, ninguno quería al cerebritito indómito. Los vestidos de ella brillaban de no correr, de nombrarse nunca. En la intimidad de su dormitorio, sufría de soledad. Nadie entraba en el pequeño mundo ilustrado.

A los cinco, leyó Shakespeare y ya nada fue igual. Los sables y las torturas poblaron su universo frío, pasando a través de la pupila sagaz. Andrónico y Otelo le ensangrentaron aún más el inconsciente.

En el colegio nadie quería sentarse con ella, paseaba de la mano de la directora por aquellos limitados jardines, áridos de conocimiento.

En tercer grado, decidió dejar la escuela y sus padres aprobaron la decisión. Amalia sabía demasiado.

Sentada en el escritorio del primer piso, su ojo se introducía en complejos manuales de historia y filosofía. Anotaba referencias por todos lados. Dentro del estómago de un peluche podía esconder a Nietzsche: “Tengo una desagradable tendencia, casi nerviosa, al asco”. Bajo las botas de lluvia ocultaba a Schopenhauer: “Nuestro existir no es sino un continúa aplazamiento”.

Ni sus padres podrían con ella. Hacía rato que los miraba con conmisericordia. el mundo entraba en una uña de ella y sobraba espacio.

A los 11, sus ojos se llenaron de muerte. en un accidente doméstico, sus padres explotaron al compás de la caldera. el fuego la dejó sola, con sus orejas azules. se quedó en la bolsa de lácteos, contemplando el desastre. el pasado había fagocitado en un bocado a la familia. Y a la biblioteca. Amalia sonrió, excedido el infortunio.

Durmió en la casa de una vecina generosa, hasta que un pariente lejano se ofreció albergar la con resignación. Viajó hasta la pequeña localidad adoptiva de un en un micro transpirado. Al final del recorrido le esperaba la tía Volemia. Una desconocida de mal aliento.

Amalia se instaló en una pequeñísima habitación. Seno con discreción. Se retiró temprano. el colchón olía a agua caliente. El calor se le pegaba a la vigilia y debió permanecer en vela toda la noche. A eso de las cinco de la madrugada, con los ojos fijos en el techo, vivió cinco años en un instante. Entendió que la sucesión de mañanas que le esperaban, el amor, los dulces, los sacrificios, no serían suficientes para justificar el desgaste de la existencia. Vislumbró de una ojeada a sus posibilidades posibles destinos, un trabajo, un hogar, una herida. Se durmió mirando el árbol que coincidía con su ventana.

Se levantó con los primeros rayos, deshizo la cama.

Cuando consiguieron bajarla de la viga y le desenroscar una sábana que serpenteaba en su cuello, una pequeña inscripción llamó la atención de todos. No pudieron descifrarla.

Nadie fue capaz de cerrar el ojo derecho y la enterraron así. Con la mirada clavada en la eternidad.