



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CAMPO DE CONOCIMIENTO EN ESPAÑOL

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE
LITERATURA EN NIVEL MEDIO SUPERIOR QUE CONTRIBUYA A LA IGUALDAD DE
GÉNERO**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA:

GLORIA LUISA PÉREZ RODRÍGUEZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. EVA RAQUEL GÜERECÁ TORRES

FES ACATLÁN

MIEMBROS DEL JURADO:

DRA. VERÓNICA DEL CARMEN QUIJADA MONROY

FES ACATLÁN

MTRA. RAQUEL ÁBREGO SANTOS

FES ACATLÁN

MTRO. RENÉ FEDERICO CUÉLLAR SERRANO

FES ACATLÁN

DRA. ANASTASIA KRUTITSKAYA

ENES MORELIA

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A nuestra casa de estudios, la **Universidad Nacional Autónoma de México** y a la **Facultad de Estudios Superiores de Acatlán**, por diversificar sus formas e incluir con ello a estudiantes de diferentes contextos, edades y modalidades.

A la **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**, por ofrecer un programa especialmente para los docentes de las diferentes áreas, valorando así esta profesión.

A mis tutores, la **Dra. Raquel Güereca Torres**, **Mtra. Raquel Ábrego Santos** y **Mtro. René Cuéllar Serrano**, por su orientación, paciencia y sinceridad durante este proyecto.

A la **Preparatoria Poza Rica**, a su director adjunto, el **Lic. Ramón García Solís** y a la titular del grupo de Literatura II, la **Lic. Valeria Rodríguez Pastrana**, por brindarme un espacio para desarrollar este proyecto.

Al **grupo 402** de la generación 2018-2021 de la Preparatoria Poza Rica, por su disponibilidad y trabajo dentro del presente trabajo.

Dedicado este trabajo a mi **linaje femenino y masculino**, por sus experiencias, sus vidas, sus decisiones, su libertad, su amor y fortaleza.

Por el equilibrio, la dualidad y la unidad.

Resumen

La finalidad del presente proyecto es la implementación de una estrategia de intervención didáctica en el aula de literatura en Educación Media Superior, la cual contribuya a la igualdad de género. Ello, ya que por medio del análisis de textos con esta perspectiva se puede reconstruir la forma de ser mujer y hombre.

La metodología consistió en la implementación de una estrategia de intervención didáctica en un bachillerato general de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, en la cual se contempló la selección de dos cuentos para ser analizados por el alumnado, así como la identificación de los personajes de la literatura universal más populares entre el grupo 402, respectivamente.

Debido a que el proyecto se realizó principalmente durante la contingencia sanitaria por COVID-19, los productos de trabajo se entregaron mediante formularios Google y la plataforma de Edmodo.

Dentro de los resultados, se encontró que el aula de literatura puede ser utilizada como parte de las estrategias para la igualdad de género, si los contenidos se ven desde esta perspectiva. Ya que la literatura forma parte del discurso que construye a la sociedad, y al mismo tiempo la refleja.

Por su parte, la estrategia de intervención didáctica seleccionada invitó al alumnado a la reflexión en cuestión de género, pues en los ensayos escritos se observan atravesados por las miradas de las autoras y de sus personajes, Rosario Castellanos y Modesta Gómez, Ángeles Mastretta y Daniela. Por lo anterior, resaltó la importancia de trabajar con autoras y personajes femeninos, esto, debido a que al alumnado le cuesta acceder a dicho material, dado el androcentrismo del programa.

Palabras clave: intervención didáctica, perspectiva de género, aula de literatura, currículo androcéntrico.

Abstract

The purpose of the present project is the implementation of a didactic intervention strategy in the literature classroom in Higher Secondary Education which may contribute to gender equality. Since by means of the analysis of texts with this perspective the way of being a woman and a man can be reconstructed.

The methodology consisted in the implementation of a didactic intervention strategy in a general high school in Poza Rica city. Which contemplated the selection of two tales to be analyzed by the students as well as the identification of the most popular characters in universal literature among the group 402. Because the project was realized mainly during the sanitary contingency due to COVID-19 the work products were delivered through Google forms and Edmodo platform.

Among the results it was found that the literature class can be used as part of the strategies for gender equality if the contents are viewed from this perspective. Since literature is part of the speech that builds the society and at the same time it reflects it.

The didactic intervention strategy selected invited the students to reflect on gender issues since their essays are seen crossed by the gazes of the authors and their characters: Rosario Castellanos and Modesta Gómez, Ángeles Mastretta and Daniela.

Therefore, it was important to work with the female authors and female characters since it's difficult for students to access them due to the androcentrism of the program.

Key word: didactic intervention, gender perspective, literature classroom, androcentric curriculum.

Índice

Introducción	10
1. La perspectiva de género en la enseñanza.....	17
1.1. Género, feminismo y patriarcado	17
1.2. Sexismo y androcentrismo en educación.....	19
1.3. Igualdad y equidad.....	21
1.3.1. La igualdad como finalidad.	21
1.3.2. La equidad como medio.	21
1.3.3. Perspectiva de género.	22
1.3.4. Perspectiva de género en la investigación.	22
1.4. El enfoque de género a los métodos de enseñanza-aprendizaje	23
1.4.1. Coeducación.....	23
1.4.2. Currículo oculto.	24
1.5. El discurso como parte de la construcción social	25
1.6. Construcción de lo femenino y lo masculino mediante la literatura	28
1.6.1. Estereotipos.....	30
1.6.2. Género y lenguaje.	32
1.7. Antecedentes.....	33
1.8. Adolescencia: identidad y orientaciones didácticas	36
1.8.1. Orientaciones didácticas para trabajar con adolescentes.	37
2. La enseñanza de la literatura en la Educación Media Superior	39
2.1. Contexto de la Educación Media Superior en México	39
2.2. La enseñanza de la literatura en Educación Media Superior.....	44
2.3. Modelo curricular del bachillerato general.....	46
2.3.1. Las asignaturas de literatura.....	47
2.3.2. El enfoque androcéntrico de la asignatura de literatura.	49
3. Estrategia de intervención didáctica	53
3.1. Selección de textos narrativos para ser estudiados bajo el enfoque de género.....	53
3.2. Identificación de los personajes de la literatura más influyentes en el grupo, así como sus características más valoradas.....	54
3.3. Diseño de la estrategia de intervención docente.....	56
Análisis de los productos de aprendizaje.....	62

4. Resultados	64
4.1. Diagnóstico.....	64
4.1.2. Identificación de saberes previos.	65
4.2. Los personajes más influyentes de la literatura universal para el grupo 402, y sus características más ponderadas	69
4.3. Análisis de los cuentos	75
4.3.1. “Modesta Gómez”	76
4.3.2. “La tía Daniela”	85
Reflexiones finales	90
Bibliografía.....	94
Anexos.....	98

Índice de Tablas

Tabla 1. Lista de autoras sugeridas por el programa de estudio de literatura I y II	49
Tabla 2. Lista de autores sugeridos por el programa de estudio de literatura I y II	50
Tabla 3. Número de autores y autoras del programa de estudios de las asignaturas de literatura I y II	52
Tabla 4. Preguntas aplicadas mediante Google Formularios	55
Tabla 5. Características y valores que transmiten los personajes de las obras mencionadas.....	68
Tabla 6. Se muestran las características valoradas en los personajes femeninos, según el sexo del estudiante.....	72
Tabla 7. Se muestran las características valoradas en los personajes masculinos, según el sexo del estudiante.....	73

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Personajes favoritos de la literatura del grupo 402	56
Ilustración 2. Ubicación de la preparatoria Poza Rica, escuela en donde se llevó a cabo el proyecto	65
Ilustración 3. Personajes femeninos de la literatura reconocidos por el grupo 402	70
Ilustración 4. Personajes masculinos de la literatura reconocidos por el grupo 402.....	71

Introducción

La presente investigación consiste en un análisis de la construcción de género mediante la literatura en Educación Media Superior, a partir de cuentos y personajes literarios dentro de las asignaturas de Literatura del programa de estudios para la generación 2017-2020 y subsecuentes, publicado por la Dirección General del Bachillerato de la Subsecretaría de Educación Media Superior el 07 de julio del 2017. Éste se llevó a cabo en un bachillerato general de la ciudad de Poza Rica, dentro del periodo enero-agosto del 2020. El objeto de estudio de la presente investigación es la construcción del género en la literatura. Los elementos que conforman el objeto de estudio son los siguientes: el androcentrismo del currículo de las asignaturas de literatura, una estrategia de intervención didáctica que promoviera la reflexión sobre igualdad de género y el aula de literatura con alumnos de Educación Media Superior en un bachillerato general de Poza Rica, Ver.

El género es una construcción social determinada por la cultura a la cual se pertenece. Por ello, desde temprana edad, niñas y niños son expuestos a contenidos específicos que les muestran qué se espera de ellos. Estas diferencias en la crianza van asignando a hombres y mujeres roles y estereotipos de los cuales es difícil escapar, y, si se hace, es con la carga de un gran estigma social. Las consecuencias de estos constructos heterodesignados han generado una gran desigualdad entre mujeres y hombres.

De acuerdo con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha reconocido la importancia de lograr la igualdad de género como factor de desarrollo de un país. Por ello, ha integrado el tema a su agenda de desarrollo sostenible para el 2030, considerando a las escuelas y a los docentes como uno de los ejes principales para lograr este cambio.

Una vez en la escuela, una de las asignaturas que forman parte del currículo de bachillerato es la literatura, la cual se considera pieza fundamental en la construcción de género pues, aún sin

ser un lector asiduo, se vive dentro del discurso (mito). En este sentido, las mujeres contamos con pocos referentes femeninos debido a que, por años, las imágenes femeninas dentro de las grandes obras se configuran en personajes con roles de doncella, madre o esposa. Por lo anterior, nos preguntamos ¿cómo ha contribuido la literatura en la construcción de la feminidad y la masculinidad? y ¿qué les ofrece la literatura a las mujeres?

Por ello, el objetivo de este trabajo consiste en la implementación de una estrategia de intervención didáctica en el aula de literatura, la cual contribuya a la igualdad de género. Esto, por medio del reconocimiento de la literatura como factor para la construcción de género, el enfoque androcéntrico del currículo, el diseño de una estrategia de intervención y la interpretación que hacen los jóvenes sobre estos contenidos con base en sus valores.

El proyecto plantea el problema desde una perspectiva histórica, cimentada en un sistema patriarcal que ha permitido la discriminación por cuestión de sexo, ya que todas las áreas del conocimiento poseen un enfoque androcéntrico y, por ende, la literatura ha replicado modelos, estereotipos y conductas heterodesignadas. Por tal motivo, esta propuesta presenta el aula de literatura como una herramienta para promover la igualdad, pues por medio del análisis de textos con enfoque de género se puede construir la forma de ser mujer y hombre.

La tesis se compone de cuatro capítulos: 1) La perspectiva de género en la enseñanza, 2) La enseñanza de la literatura en Educación Media Superior, 3) Estrategia de intervención didáctica y 4) Resultados.

El primer capítulo presenta las bases conceptuales de la investigación, definiendo términos fundamentales como género, sexo, androcentrismo, igualdad, equidad y perspectiva de género. Continúa con un viaje por algunos pasajes históricos que dibujaron la desigualdad entre hombres

y mujeres en la sociedad y, particularmente, en la educación, para luego exponer los métodos de enseñanza y aprendizaje con enfoque de género. Así mismo, se añaden aspectos del discurso como parte de la construcción social y presenta mitos de la literatura que forman la base del inconsciente colectivo para construir creencias sobre cómo ser mujer y hombre. Otro rasgo que se muestra en este capítulo está constituido por los antecedentes y, a su vez, se desarrollan algunas particularidades sobre la formación de la primera identidad en esta etapa que viven las y los adolescentes en Educación Media Superior.

En el segundo capítulo se habla de la Educación Media Superior en México, orígenes, estadísticas y su exponencial crecimiento en las últimas décadas. Se muestran, a grandes rasgos, los retos y la organización de la EMS y, en específico, la de los bachilleratos generales en el área de las humanidades, con las asignaturas de literatura I y II. A su vez, se presenta un ejemplo de androcentrismo en el currículo oficial de estas asignaturas.

El capítulo tres aborda la estrategia de intervención didáctica, presentando la propuesta a partir del conocimiento del grupo, la aplicación de los instrumentos para identificar a los personajes literarios más influyentes, la planeación de las sesiones, las lecturas de los cuentos, su organización, el producto de aprendizaje y los aspectos metodológicos de este proyecto.

Finalmente, en el capítulo cuatro se muestran los resultados obtenidos de esta investigación, la cual tuvo que migrar hacia un formato digital por temas de pandemia. Sin embargo, parte del trabajo se realizó de manera presencial, aportando datos con posibilidad de ser reutilizados, pero, sobre todo, los ensayos que desarrollaron los y las estudiantes dejaron ver su reflexión y postura ante los temas de género. De este modo, se considera que el ejercicio logró adaptarse a los retos y así sus resultados generaron un aporte con utilidad para el contexto en donde fue desarrollada la tesis.

Definición del problema

a. Delimitación

Análisis de la construcción de género mediante la literatura en Educación Media Superior, a partir de cuentos y personajes literarios dentro de las asignaturas de Literatura del programa de estudios para la generación 2017-2020 y subsecuentes, publicado por la Dirección General de Bachillerato de la Subsecretaría de Educación Media Superior el 07 de julio del 2017, el cual se llevó a cabo en un bachillerato general de la ciudad de Poza Rica, en el periodo enero-agosto del 2020.

b. Enunciación del objeto de estudio/problema

El objeto de estudio de la presente investigación es la construcción del género por medio de la literatura. Los elementos que conforman el objeto de estudio son los siguientes:

- El androcentrismo del currículo de las asignaturas de literatura I y II.
- Una estrategia de intervención didáctica que promueva la reflexión sobre igualdad de género.
- El aula de literatura con alumnos de Educación Media Superior, en un bachillerato general de Poza Rica, Ver.

Justificación

Desde pequeñas, las niñas están expuestas a una serie de mensajes sobre cómo ser mujer. Entre colores, juguetes, ropa, cuentos y películas se va identificando qué es el género femenino. Moreno (1993) explica que, si la diferencia entre los sexos fuese natural, entonces solo sería necesario dejar a la naturaleza fluir; sin embargo, la sociedad se esfuerza en mostrarle a la niña, desde antes de llegar a la escuela, cuál es el rol que se espera de ella.

Años más tarde, durante la adolescencia, se consolida o se transforma la identidad de género heterodesignada en la infancia. En ese momento, las adolescentes buscan consciente o inconscientemente arquetipos de lo femenino. ¿Qué sucede entonces? Para las mujeres el modelo heterodesignado que aún tiene peso social y cultural es el de madre y esposa. Asimismo, ellas pueden ser todo lo demás: profesionales, deportistas, científicas, académicas, empresarias, voluntarias; pero todo ello quedará en segundo plano, devaluado porque se espera que primero estén en el hogar. Entonces, ¿qué le ofrece la literatura a la mujer?, ¿en dónde se puede encontrar heroínas? La filósofa Rivero (2016) se pregunta ¿por qué en la literatura universal no hay una heroína, una mujer que sea ejemplo y origine en las demás la inquietud de ser como ella?

Esta pregunta nos lleva a reflexionar y a analizar la deuda que la literatura tiene con las mujeres y cuya coyuntura utilizaremos para trabajar en el aula de literatura a Nivel Medio Superior. Así, como la narrativa ha contribuido a la conservación y reproducción del patriarcado,¹ puede, a su vez, ayudar en la construcción de una sociedad más igualitaria para ambos sexos.

Ante la ley, mujeres y hombres son iguales, no obstante, en la cotidianidad siguen existiendo grandes diferencias. Por ello, la igualdad de género se encuentra dentro de las prioridades en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y, por ende, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lo retoma en su plan de acción al 2021. Dentro de su declaración reconoce la importancia del papel del docente con el fin de intervenir en temas de igualdad de género. Asimismo, considera que, aunque la escuela no es el único mecanismo de una sociedad democrática y moderna de educar a los niños y jóvenes, posee un papel fundamental (UNESCO, 2016).

¹ Organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia. También se entiende al periodo en el cual predomina el patriarcado: RAE.

Ahora bien, frecuentemente relacionamos escuelas y educación con desarrollo social, porque en ésta se forman los ciudadanos en valores, conductas y destrezas necesarias en un tiempo y lugar determinado; sin embargo, Russell (citado en Savater, 1997) menciona que “ha sido costumbre de la educación favorecer el Estado propio, a la religión, al sexo masculino y a los ricos” (p. 58). ¿Qué sucede?, ¿en qué estamos fallando? Si gracias a los movimientos feministas del siglo pasado tenemos escuelas mixtas y las niñas gozan de la misma educación que los niños, por qué no se ve reflejado en igualdad de oportunidades. Desde esta postura, cuál es el trabajo de la escuela y el de los docentes para formar una sociedad igualitaria.

El presente proyecto retoma la igualdad de género desde la asignatura de literatura en el Nivel Medio Superior (NMS), con el fin de implementar una estrategia de intervención didáctica que:

- Seleccione literatura para abordar la igualdad de género.
- Sume recursos didácticos a la práctica docente.
- Dote a las y los adolescentes de EMS de lecturas que promuevan la reflexión sobre igualdad de género y herramientas para una vida con equidad.

Objetivos

Objetivo general. Implementar una estrategia de intervención didáctica en el aula de literatura en Educación Media Superior, la cual contribuya a la igualdad de género.

Objetivos particulares

- Reconocer a la literatura como factor para la construcción de género.
- Analizar el enfoque androcéntrico de las asignaturas de literatura I y II de los bachilleratos generales.
- Identificar los personajes femeninos y masculinos de la literatura con más influencia en el grupo estudiado.
- Diseñar una estrategia de intervención didáctica con enfoque de género para Educación Media Superior.
- Conocer cómo los jóvenes interpretan los mensajes de la literatura en torno a los valores de la sociedad actual, en temas de igualdad de género.

Hipótesis

El aula de literatura es una herramienta para la igualdad de género ya que por medio del análisis de textos con este enfoque se puede reconstruir la forma de ser mujer y de ser hombre.

1. La perspectiva de género en la enseñanza

1.1. Género, feminismo y patriarcado

Antes de entrar en materia, aclaremos dos conceptos fundamentales: género y sexo. Según la Organización Panamericana de la Salud, citada por la UNESCO (2016), el sexo se relaciona con las características biológicas de nacimiento, diferenciándose en masculino y femenino; mientras que el género es una construcción social relacionada con conductas aprendidas, motivo por el cual éste es versátil, dependiendo de la cultura en la cual se viva.

En contraste con lo anterior, se observa que en el mundo, independientemente de nuestra cultura, la mujer ha quedado oculta en la historia durante los últimos seis mil años, para conseguir esto, la organización social de varias civilizaciones asumió un modelo patriarcal de convivencia, a partir del cual lo femenino quedó subordinado a lo masculino, estableciéndose así las bases que legitiman la subordinación, explotación y la violencia sistemática que viven las mujeres por parte de los hombres. Para Facio y Fries (2005) los mecanismos utilizados para mantener el sistema de dominación son el uso de lenguaje peyorativo al referirse a las actividades femeninas, la reproducción de historias en donde las mujeres presentan poderes para pervertir a los hombres, la exclusión de posiciones de poder y el manejo de un discurso en el cual el rol de la mujer parezca natural con base en su biología. Todo lo anterior conlleva a una subordinación femenina en todas las sociedades en aspectos afectivos, sexuales, económicos y políticos.

Por otra parte, Elguero y Moreno (2015), en su estudio titulado *Sumisión aprendida*, recapitulan los hechos que, a su parecer, han dibujado la historia del patriarcado. En su artículo se indica que el origen de esta ideología de sexo viene de la Grecia clásica con Aristóteles e Hipócrates, ya que le transferían al espermatozoide todas las cualidades heroicas: movilidad,

fuerza, vida y lucha, mientras que la mujer era vista como una vasija inoculada por el hombre varón, quedando esta idea en el imaginario colectivo por más de dos mil años.

A su vez, el patriarcado fortaleció sus raíces durante la edad media entre los años 1350 y 1450; pues en Europa hubo una gran migración de los campesinos hacia las ciudades debido a la expropiación de tierras. En esta época, las mujeres lograron cierta independencia al trabajar dentro de estas poblaciones como artesanas o prestando servicios domésticos, lo cual contribuyó a una solidaridad entre los hombres y mujeres de este sector, quienes participaron juntos en revueltas campesinas para lograr ciertos derechos laborales. La política de los estados católicos para disipar estos levantamientos fue la creación de burdeles y la liberación de normas de conducta, por ello, estaba permitido violar a las mujeres pobres por uno o más individuos (Elguero y Moreno, 2015). La historia es indignante, sin embargo, aunque las leyes actuales castigan las conductas citadas, se ha quedado la huella de la tolerancia hacia la violencia de género por la sociedad.

Bajo este panorama, la mujer quedó relegada a una clase de subespecie y no fue hasta mediados del siglo pasado que los movimientos feministas lograron la conquista de los derechos civiles tales como votar, estudiar carreras universitarias, administrar los bienes propios, hacer testamento, tramitar documentos oficiales y poder dar testimonio en un juicio (Puelo, s.f).

Respecto del feminismo, Facio y Fries (2005) lo definen como un movimiento social y político, consecuencia de una sociedad moderna que ha hecho conciencia, el cual trabaja por medio de reflexión y acciones encaminadas hacia terminar con la desigualdad de la mujer, y la generación de una sociedad sin discriminación. El feminismo le permite al mundo ver esa parte que estuvo oculta, porque presta sus ojos al análisis de las estructuras existentes, permitiendo moldear una democracia incluyente.

1.2. Sexismo y androcentrismo en educación

Para Moreno (citado en Acevedo, 2010) el androcentrismo pone al sexo masculino como centro del universo y de ahí parte el único punto de vista válido para todas las cosas: justicia, gobernanza, educación, ciencia, etc. Luego entonces, el androcentrismo significa una serie de acciones discriminantes y no equitativas hacia la mujer, las cuales se considera que si fueran hechas en sentido inverso (hacia el hombre) no serían aprobadas. Sin embargo, este pensamiento es defendido y replicado por las mismas mujeres, ya que está grabado en su inconsciente.

El pensamiento androcéntrico ha contaminado el terreno de las ciencias, la religión, la filosofía y la política, haciéndonos creer que no existe otra forma posible de pensar, lo cual nos conlleva a aceptar lo establecido como verdades inamovibles. Este pensamiento es más fuerte que una ideología y podemos constatarlo, pues a lo largo de la historia todo cambia, las religiones, los sistemas políticos, económicos y sociales, pero la relación entre hombres y mujeres ha cambiado muy poco (Moreno, 1993).

Por otra parte, las escuelas son fundamentales para mantener viva la cultura de una sociedad, pues independientemente del tipo de modelo social que se presente, sea bueno o malo, se replicará. Adelina Calvo (2011) analiza los periodos de la educación desde la perspectiva de género y los divide en tres: exclusión, segregación e integración.

En la primera etapa de exclusión en México, las mujeres no tenían acceso a la educación. Vasconcelos, una de las figuras más icónicas en el país a nivel educativo, abrió la puerta de la educación a campesinos e indígenas, pero no consideró a las mujeres. Hasta ese momento se pensaba que las mujeres no tenían por qué acceder a la educación superior, pues su quehacer consistía en prepararse como cuidadoras del hogar. Durante el segundo periodo de segregación, se

inició un debate del por qué las niñas debían ir a la escuela; tras haber superado este obstáculo, se dio licencia para que acudieran al nivel básico, no obstante, en escuelas solo para señoritas en donde aprendían lectura, escritura y aritmética, además de algunos talleres que serían útiles para su vida en familia como coser y cocinar. Hasta este punto, la sociedad conocía el rol que cada sexo debía asumir y así lo exigía la costumbre. Finalmente, llegó el periodo de integración, en el cual niñas y niños pudieron asistir a escuelas mixtas, con acceso a los mismos contenidos. Para algunos esto último se llama coeducación (Calvo, 2011); sin embargo, la escuela mixta, asexuada, igualitaria y pública no asegura la educación equitativa, debido al enfoque androcéntrico de los contenidos, tampoco es la única encargada en replicar al androcentrismo, pues la sociedad en general está constituida con base en este pensamiento (Acevedo, 2010).

Pongamos el ejemplo de la enseñanza de ciencias, historia o lengua; en apariencia, los contenidos parecen neutros, pero si analizamos y visualizamos el uso del lenguaje por parte del docente y de los libros, nos encontramos frente a un escenario masculino: leen, escriben, trabajan, viajan –ellos–, mientras ellas esperan hacendosas en casa o realizando alguna actividad atribuida a lo femenino. No podemos llegar a una educación con igualdad en escuelas diseñadas para atender a hombres (Moreno, 1993).

Resulta necesario mencionar, además, que en las escuelas se les invita a las niñas a adquirir actitudes relacionadas con la masculinidad: competencia y agresividad; dejando de lado actitudes vinculadas con lo femenino: cooperación y emotividad. Esto, aunque a estas alturas ya no se sabe cuáles son los aspectos femeninos de origen, pues siempre se les ha relacionado con lo doméstico (Acevedo, 2010).

1.3. Igualdad y equidad

1.3.1. La igualdad como finalidad. La igualdad es un derecho humano, cuya base sustenta que, ante la ley, toda persona debe ser tratada por igual sin importar su origen, sexo, religión o ideología política, permitiendo así el desarrollo del ser en las diversas esferas sociales como la economía, la educación, la política y la toma de decisiones.

En particular, la igualdad de género se refiere a la igualdad en derechos entre mujeres y hombres. Lo anterior no significa que hombres y mujeres sean iguales, por lo contrario, reconoce las diferencias propias de cada uno y las acepta, pero ofrece igualdad de oportunidades, acceso a la justicia, a los recursos, a la representación política, social y a la misma valoración sin jerarquizar en mayor o menor estima a alguno de los géneros (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2016).

En México se cuenta con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, publicada el 02 de agosto del 2006, cuya última actualización fue el 14 de junio del 2018. Esta ley define en su artículo 5, fracción IV, la igualdad de género de la siguiente manera:

Situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar. (Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, 2018).

1.3.2. La equidad como medio. La equidad es una estrategia para lograr la igualdad social, partiendo del reconocimiento de las diferencias que existen entre mujeres y hombres, tomando en cuenta, además, la diversidad de la sociedad; así, la equidad se encarga de proponer acciones que compensen las desventajas presentes en la sociedad (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2016).

1.3.3. Perspectiva de género. La perspectiva de género es una herramienta que promueve la igualdad sustantiva, mediante la identificación de las diferencias entre hombres y mujeres; con base en ello, formula acciones para lograr la equidad.

El objetivo de la perspectiva de género consiste en que hombres y mujeres tengan el mismo valor social, igualdad de oportunidades, acceso a la justicia, a los recursos económicos y a la representación política y social. Para lograrlo, diseña estrategias que consideran a la desigualdad una construcción social, no por la biología, pues reconoce aspectos culturales, económicos y políticos (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2016).

La perspectiva de género definida por la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en su artículo 5, fracción VI, la define del siguiente modo:

Concepto que se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género. (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2018).

1.3.4. Perspectiva de género en la investigación. Una vez definido el concepto de perspectiva de género, veamos las implicaciones que sugiere el realizar una investigación desde este enfoque. La investigación feminista posee una implicación personal y parte de la conciencia de que el masculino ha sido el sujeto privilegiado, subordinando al femenino, por lo que no tratará de demostrarlo. Entonces, su método buscará un diálogo entre sujeto y objeto de estudio en el cual ambas partes resultarán transformadas, aunque de distinta forma. En estos trabajos es recurrente el

uso de metodologías cualitativas, pues permiten mayor cercanía con los participantes, sin embargo, los métodos cuantitativos son complementarios (Ríos, 2010)

La investigación con perspectiva de género parte de las diferencias sociales y culturales en las relaciones entre mujeres y hombres, por lo tanto, su participación será diferenciada tratando de visibilizar los aspectos que se dan por sentados (Ríos, 2010). Por lo anterior, es importante desglosar los datos por sexo para realizar un análisis comparativo que permita observar algún sesgo entre estos grupos (OMS, 2009).

1.4. El enfoque de género a los métodos de enseñanza-aprendizaje

1.4.1. Coeducación. Según Delgado (2015), la coeducación es una propuesta feminista pedagógica que significa educar fuera del modelo dominante, considerando las diferencias en los distintos ámbitos de la vida académica, por lo que exige una situación de igualdad, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes.

Retomando el bloque anterior, la inserción de las niñas en un modelo de escuela androcéntrica no ha representado un cambio significativo en tanto a la igualdad de género, por lo que una propuesta para disminuir esta brecha es la coeducación.

La escuela coeducativa es aquella que considera las diferencias existentes entre mujeres y hombres y las atiende como aspectos culturales, con el objetivo de disipar los estereotipos entre los sexos (Instituto de la Mujer, s.f.). Además, parte de los aspectos que se consideran en este modelo son enseñar por igual a niñas y a niños, que las asignaturas presenten figuras femeninas y masculinas dentro de sus contenidos, y que el alumnado se eduque en temas afectivos y sexuales.

Una incorporación práctica de este modelo en todas las asignaturas de cualquier nivel escolar es la simple mención de ejemplos femeninos y masculinos. Por ejemplo, en literatura, al

hablar de autores latinoamericanos, habría que leer obras de autoras y autores o, al menos, colocar esa idea mixta en la mente de las y los estudiantes; de la misma manera se puede hacer en ciencias, artes, tecnología, y matemáticas, porque siempre ha habido mujeres dedicadas a la construcción de conocimiento, solo que la historia las ha dejado a un lado y es trabajo del profesor investigar para reubicarlas en la vida académica.

1.4.2. Currículo oculto. En los años 60, Phillip Jackson identificó un interesante aspecto sobre lo que sucede en las aulas. Él observó que el docente promueve ciertos resultados en el alumnado relacionados con valores y actitudes, pero que ni el maestro ni los estudiantes son conscientes de ellos. A este fenómeno se le conoce como currículo oculto y se vincula con las acciones y ejemplos que el docente realiza en el aula, cuyo resultado se relaciona con la formación de valores (Díaz Barriga, 2006).

Podemos encontrar un ejemplo de currículo oculto en el trabajo de Yurén y Araujo (2003), ya que su trabajo consiste en la observación de algunas clases, para identificar el tipo de cátedra, y en donde encontramos un buen ejemplo para el tema que aquí se cita.

El profesor pasa lista de una manera peculiar, menciona el apellido del alumno y éste debe contestar con su nombre en lugar de decir “presente”. “Al que contesta ‘presente’ le pongo falta, ésa es la consigna aquí” —dice el profesor dirigiéndose al observador— [...]. El tema es “género” y el maestro expone la clase [...] Entre otras afirmaciones, dice que cuando los dos trabajan [esposo y esposa] entonces se separan [hay alejamiento entre ellos] y se echan la culpa uno al otro [...] Respecto del poder [en las relaciones de pareja] afirma: “hay quien vale un poquito más porque aquel que estudia tiene más prestigio” [...] y, refiriéndose a los roles sociales que juegan los integrantes de la pareja, agrega: “yo conozco a alguien allá por mis rumbos donde la que manda es la mujer, no sé si pase en sus casas, ojalá y no”. (p. 645).

En el texto se identifica que el contenido curricular es equidad de género, pero, en contraste, observamos en la última línea de la cita la verdadera postura del docente con respecto al tema, éste es el currículum oculto.

El currículum oculto, al no ser percibido, puede influir positiva o negativamente en la clase y llega a ser más influyente que el currículum explícito. Los docentes deben tener especial cuidado para no caer en conductas sexistas. Grace y Gravestock (en UNESCO, 2016) identifican algunas tendencias con respecto al género, las cuales no son percibidas por los docentes, por ejemplo, piden apoyo a los alumnos con más frecuencia, les dan más tiempo para responder, tienen mayor contacto visual con éstos, recuerdan sus nombres más fácilmente y les nombran así, además de tomar en cuenta sus comentarios, mientras que a las alumnas se les interrumpe con facilidad cuando están respondiendo.

1.5. El discurso como parte de la construcción social

El discurso es una construcción del lenguaje oral, escrito y corporal que también puede incluir imágenes y música referente a las diversas disciplinas del saber, por lo que el discurso genera conocimiento y, a su vez, el conocimiento genera discurso. Luego entonces, nos encontramos ante un fenómeno complejo porque se puede estudiar desde la biología, la pragmática, la lingüística, la sociología y la antropología (Sabaj, 2008).

En la antigua Grecia ya se estudiaba el discurso dentro de la retórica, asumiendo el poder que tiene la lengua para formar el mundo en donde vivimos, puesto que el discurso no solo es un acto para la interacción social entre grupos, sino que también tiene un papel fundamental en la reproducción y producción de cogniciones sociales como conocimientos, ideologías, normas y valores que compartimos y regulan nuestros comportamientos y acciones. Por lo tanto, la relación entre discurso y sociedad no es directa, sino mediada por las creencias compartidas de los miembros

de una sociedad (Van Dijk y Digital, 2002). Expondré lo anterior con un ejemplo de Rivero (2016), en el cual utiliza las características de los héroes griegos para mostrarnos cómo vivimos en el discurso.

Una gran parte de los habitantes de occidente conoce los mitos de Heracles, Perseo y Ulises, por citar algunos. Sabemos que tienen en común su valía, fuerza, perseverancia, astucia, inteligencia y demás adjetivos heroicos, así que de manera colectiva consideramos estos rasgos parte de lo que un hombre debe llegar a ser, pero si encontramos a un varón sensible y delicado, o sea, contrario a lo que el discurso dice que debería ser; la sociedad le reclamará por haberse salido del estereotipo aceptado para su edad y sexo. De la misma manera se puede ejemplificar a las mujeres que históricamente no embonan en el modelo de la virgen y madre. Al final, la sociedad concedora, o no, del mito, queda invadida consciente o inconscientemente y así mismo, el discurso al ser maleable puede dar forma y cambiar de dirección.

Si el discurso tiene poder de generar ideología y mover a los grupos sociales a creer y actuar de una u otra forma, considero que, en general, debemos estar conscientes y ser perceptivos de los contenidos con los cuales somos bombardeados día con día mediante los múltiples medios de comunicación.

En la docencia y, en específico, dentro del área de comunicación, se debe permitir al estudiantado ver esto, ¿qué sucede con los discursos que llegan a ella o a él por medio de mensajes de texto, imágenes, canciones, películas? Resulta necesario mostrar que cada texto tiene la posibilidad de construir la sociedad en la que se vive y, así, invitarlos a ser selectivos con sus consumos.

Claro que esto no es nada fácil, el acto de comunicación es, en apariencia, sencillo y parece inofensivo, pero para la vida en sociedad, nuestras palabras dan forma al ser humano junto con sus acciones, todo alimentado por el discurso.

En suma, mujeres y hombres son seres sociales, involucrados en la conformación de sí mismos, no de manera individual y aislada, sino como parte de una sociedad que tiene la posibilidad de ser gracias al lenguaje. Por ello, a continuación se presentan las diferentes dimensiones que conforman la interacción social que permiten dicha construcción según Morales (2012).

En primer lugar, tenemos a la dimensión cognitiva del discurso, la cual se forma con base en la suma de experiencias de nuestras interacciones como seres sociales. De este modo, el lenguaje construye la realidad social de la vida, porque al compartir como grupo se va formando un significado colectivo con respecto de todo lo que atañe a una sociedad.

En este sentido, mencionaré como ejemplo el discurso actual sobre igualdad entre hombres y mujeres, pues a pesar de los cambios realizados, éstos apenas se comienzan a notar en la sociedad. Parte de los mecanismos que se han utilizado para legitimar esta diferencia ha sido el discurso en forma de lenguaje peyorativo al referirse a las actividades femeninas como la reproducción de historias en donde las mujeres presentan poderes para pervertir a los hombres, además de la supuesta naturalidad del rol de la mujer por su biología; motivo por el cual nuestra sociedad actual conserva esa conciencia colectiva debido a siglos de creencias que tuvieron y tienen como base el discurso, generando significados e ideologías.

A su vez, la interacción social en su dimensión comunicativa permite que el hombre o la mujer dejen de ser un simple animal para convertirse en un ser espiritual, debido a la reflexión que genera su relación con otros similares.

Por su parte, la semántica estudia las secuencias del discurso completas, con el fin de poder asignar un significado real a éste, siendo indispensable el conocimiento del contexto para realizarlo. Con respecto a este punto, podemos mencionar el enfoque funcional y comunicativo que actualmente tienen las asignaturas de lengua, pues para realizar el análisis de una obra o un texto en general resulta indispensable llevar a cabo esta acción con textos completos y no con fragmentos.

Otro punto importante es la pragmática, pues ésta estudia los actos del habla desde el contexto. Para ello, considero un buen ejemplo el libro de Luis Sepúlveda, *Un viejo que leía novelas de amor*, pues en esta novela, José Bolívar, el protagonista, jamás había sido testigo de un beso apasionado y cuando lee en una de sus novelas la descripción de este acto, le parece algo violento, más bien parecido a una violación, hecho del cual sí tenía conocimientos previos. Este ejemplo nos sirve para darnos cuenta de la necesidad de contextualizar un evento o una situación con el fin de interpretarla de la mejor manera posible.

Finalmente, el análisis crítico del discurso incrementa su complejidad al ser parte de un proceso de construcción sociohistórico de dimensiones políticas y culturales, en el cual Van Dijk ha estudiado aspectos racistas como la discriminación, el sexismo, el clasismo y la exclusión. Todas estas áreas en las que el ser humano es especialmente débil y, al mismo tiempo, son áreas de oportunidad.

1.6. Construcción de lo femenino y lo masculino mediante la literatura

Como vimos al inicio de este capítulo, el género es una construcción social y se sustenta con todo aquello que consumimos; Christine Downing (1999) nos dice, en su libro *La Diosa*, que la psique

se alimenta de imágenes, no de ideas, y es por ello que los arquetipos² tienen un gran poder, pues presentan la imagen de madre, vieja o doncella insertándose en el inconsciente.

Downing reconoce que las mujeres estamos bombardeadas de imágenes varoniles y, por ello, estamos desnutridas. Tenemos una gran necesidad de imágenes de lo femenino, en las cuales podamos encontrar inspiración, reconocimiento del poder creador y lleguemos a valorar el amor entre mujeres, madres, hijas, hermanas, amigas, tías, primas o colegas, en la misma jerarquía que el amor de un hombre.

Mientras que Downing exhorta el modelo arquetípico de lo divino con las diosas griegas y su autorreconocimiento en cada una de ellas, Paulina Rivero (2016) prefiere evocar la figura del héroe, la cual, en un principio, hacía referencia a un semidiós. Así, aquellos hombres que realizaban andanzas extraordinarias en las cuales ponían a prueba sus propios límites se ganaban el nombre de “héroes”, aun sin ser descendientes de algún dios o diosa y, por lo tanto, se volvían dignos de imitarse. Rivero hace la reflexión con base en un héroe masculino, debido a la ausencia de heroínas, ya que la literatura nos ha brindado personajes femeninos, pero no modelos a seguir, según la autora.

Rivero (2016) expone que los personajes presentes en los mitos son importantes debido a que la literatura tiene el poder de crear símbolos y, a su vez, moldear a la sociedad. Incluso sin conocer el mito, al estar inmersos en una sociedad formada con base en éste, quedamos implícitos en él, pero sin saberlo. Además, Rivero indica que en la literatura se presenta a la mujer con características opuestas a las de un héroe; en lugar de salir al mundo y explorarlo, se queda en casa a esperar la llegada del príncipe que la rescate.

² “Imágenes o esquemas congénitos con valor simbólico que forman parte del inconsciente. Algo soberano y eterno que sirve de ejemplo y modelo al entendimiento y a la voluntad de los humanos”: RAE.

Sin embargo, éste parece ser el modelo femenino que le apetece replicar a los escritores (hombres), como si describieran su fantasía, cuyo resultado es el modelo de la heroína que se sacrifica por un hombre, no obstante, ¿es ésa realmente una heroína? Quizá, pero solo para los hombres. Por ello, concluyo esta parte retomando las palabras de Rivero: “la mujer debe ser libre no solo económicamente, sino también emocional y psicológicamente” (Rivero, 2016, p. 73).

Retomemos ahora uno de los mitos más conocidos de occidente: ángeles y demonios. Emilia Macaya (1999) presenta dos estereotipos femeninos derivados del mito cristiano: ángel y diablo. En el primero, la mujer es una figura angelical que aportaba paz al guerrero cuando volvía a casa después de la batalla y, por lo tanto, ella era un vientre para conservar la pureza de su linaje, mientras que la mujer demonio tenía el poder de la seducción y, por ende, transgrede la jerarquía establecida, haciéndose acreedora de los peyorativos bruja, monstruo o prostituta, solo porque decidieron pensar por ellas; su cruz era el estigma social. La autora deja ver que, según la tradición, las mujeres están en la tierra para ser ángeles inmaculados, pero cuando deciden hablar y romper el orden patriarcal dan un vuelco hacia lo demoniaco; y cierra diciendo: “porque se trata nada más y nada menos que de dejar de pertenecer "a", para al fin pertenecernos” (Macaya, 1999, p. 211).

1.6.1. Estereotipos. Los estereotipos, según Morales (1993), se refieren a lo que asumimos sobre una persona por pertenecer a un grupo o categoría social. En particular, cuando se habla de estereotipo de género, se refiere a nuestras creencias sobre las generalidades de una persona por ser mujer u hombre. El rol, por otra parte, corresponde a las actividades, valores y conductas exclusivas para ellos o ellas, según la sociedad.

Lo anterior deriva en ideas preconcebidas sobre el comportamiento que se espera de hombres y mujeres. La conducta instrumental o masculina se refiere a los rasgos culturalmente atribuidos al hombre, como la asertividad, fuerza, agresividad, competitividad, dureza,

insensibilidad y orientación hacia los logros materiales; mientras que las conductas y la expresividad femenina son atribuibles a las mujeres, por ejemplo, la modestia, cariño, ternura, empatía, dependencia, pasividad, sensibilidad, comprensión y preocupación por la calidad de vida.

Los estereotipos no son innatos, sino aprendidos desde la llegada de un bebé a este mundo y se fortalecen durante toda la vida mediante lecturas, canciones, libros de texto, material didáctico, el seno familiar, publicidad e instituciones (Quesada y López, 2010).

En México, el arquetipo que trajeron los españoles fue el de virgen y esposa, contrario al de prostituta perversa. Por ello, toda mujer que no se ciñera a las primeras características clericales sería considerada lo segundo: *una mujer de la calle*. Serrano y Serrano (2006) mencionan que las mujeres debían casarse para salir, fuese con un hombre o con la iglesia, pues de no ser así existía riesgo de caos social. Esta postura se vio empoderada mediante el prestigio que recibían las familias por tener una hija dedicada a la vida religiosa, ya que simbolizaba la renuncia a los placeres sexuales.

El método de adoctrinamiento que usaron los españoles durante la colonización fueron las imágenes de las vírgenes, mártires, misales y fotos de los santos. Incluso hay una anécdota de Catalina de Habsburgo en la cual critica a la mujer mexicana por solamente leer el misal (Moreno, 2009). En resumen, fue así como se generó en México el modelo permitido para las mujeres, madres abnegadas, dispuestas a sacrificar todo por los demás, poniendo sus necesidades siempre en segundo término. Todo esto, aunado a que las principales instituciones religiosas tienen como figura central a un hombre, Dios padre, el cual situaremos como símbolo central del patriarcado, consolidando la diferencia jerárquica entre mujeres y hombres (Serrano y Serrano, 2006).

En épocas más recientes y aún con gran influencia de las figuras religiosas a nivel inconsciente se nos presentan nuevos estereotipos sobre cómo debe ser una mujer; aún debemos *vivir para otros*. Para Bonavitta y Garay (2011), los medios masivos de comunicación son los nuevos adoctrinadores presentes en las telenovelas y anuncios publicitarios, a través de mensajes con violencia implícita o explícita hacia las mujeres, los cuales, por costumbre, no alcanzamos a percibir como tal.

Dentro del contenido analizado en su artículo se sigue observando una dualidad en los estereotipos, como si solo existieran dos posibilidades de ser mujer. La sensual atrapa hombres, que siempre es hermosa, mala y rica; y su contraparte, la mujer sin suerte en el amor, quien deberá ser fea, pero de buenos sentimientos y pobre.

Ahora, debemos valorar la importancia de los estereotipos para los jóvenes; para ello, retomaremos la investigación de Díaz-Aguado, quien asegura que los adolescentes de entre trece y diecisiete años de edad ya presentan conductas estereotipadas. Por una parte, los chicos tienden hacia las actividades deportivas; en general, se observan más exitosos sorteando la adolescencia, pero sus mismas conductas “masculinas” o sexistas los llevan a presentar mayores dificultades de adaptación en la escuela y, por otro lado, en la adultez carecen de recursos para manejar sus emociones, repercutiendo en mayores índices de delincuencia y suicidios. Por su parte, las chicas pueden tener más dificultades en la adolescencia relacionadas con su apariencia física, pues a esa edad el físico es muy importante para las relaciones afectivas y la aceptación, sin embargo, logran gestionar mejor sus emociones y desarrollar herramientas para la vida independiente.

1.6.2. Género y lenguaje. Mediante el lenguaje las personas interpretamos nuestro mundo, asimismo, nuestra visión de éste dependerá de nuestra lengua; Sapir-Whorf afirma que los individuos experimentan el mundo de distintas formas, según su comunidad lingüística. El lenguaje

es cultural y se aprende, por ello, es una manifestación de las ideas y sentimientos de la comunidad hablante. En nuestro caso, el español es una lengua androcéntrica, así como la de todos los países patriarcales en donde se establece al hombre como punto de partida (Quesada y López, 2010).

De este modo, si modificamos nuestro lenguaje, podremos también redefinir nuestra percepción del mundo. Calero (s/f) establece algunas recomendaciones para evitar el sexismo en el lenguaje.

- Evitar el masculino genérico al referirse a ambos sexos.
- Usar términos neutros como alumnado y profesorado.
- Utilizar la barra: Sr./Sra., maestro/a.
- Referirse a los presentes usando las dos formas: compañera, compañero.
- Uso intercalado del femenino y masculino, no siempre iniciar con este último.
- Dar el mismo trato a las personas: señor/señora, señorita/señorito.
- Evitar términos peyorativos hacia las mujeres.

Es importante generar conciencia sobre el uso inclusivo del lenguaje, pues nos encontramos en una sociedad llena de mensajes cuyo discurso está destinado a que la mujer rechace su cuerpo, además de seguir proyectando a las mujeres como objetos que necesitan ser protegidos y salvados. Esta retórica mantiene una ideología sexista en la cual las mujeres deben estar y ser siempre para otros y no para ellas mismas (Márquez, 2007).

1.7. Antecedentes

Dentro de los trabajos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se encuentra una propuesta didáctica para enriquecer la literatura en el bachillerato, desde la perspectiva de género de Cortés (2017). Su trabajo se sitúa en la asignatura de literatura y

contemporaneidad, perteneciente al currículo de los bachilleratos tecnológicos del Estado de México.

En dicha investigación se expone la importancia de trabajar con temas de género durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje y propone algunas estrategias para abordar el tema de literatura feminista de la postguerra del siglo XX. Cortés menciona que la lectura de textos feministas permite al alumnado trasladarse a su cotidianidad, hacia aspectos más domésticos, generando reflexión y crítica en torno a las desigualdades entre hombres y mujeres perenes en nuestra sociedad.

Las estrategias que propone para trabajar desde una perspectiva género son las siguientes:

1. Análisis de casos
2. Representaciones teatrales
3. Escritos literarios
4. Revistas de historietas
5. Periódico mural
6. Carteles
7. Folletos
8. Video
9. Radionovela
10. Dibujos
11. Collage fotográfico
12. Elaboración de sitios web y blogs

Estas propuestas pueden constituir una herramienta para disminuir la violencia y la discriminación no solo hacía las mujeres, sino también hacia los hombres. Concluye con un exhorto para que se incluya la equidad de género al programa de estudios, así como al marco de competencias genéricas, disciplinares básicas, extendidas y profesionales.

Por otra parte, se encontró un desarrollo importante con respecto de la función de la literatura para la igualdad de género en España, ya que hay trabajos, movimientos y campañas que promocionan cuentos y novelas infantiles y juveniles con el fin de promover relaciones igualitarias entre mujeres y hombres. Sin embargo, la mayoría de los trabajos se contextualiza en educación básica, abarcando edades entre los seis y los quince años. A continuación, se presentan dos de éstos, uno en Educación Básica y uno en Media Superior.

Romero (2017) elaboró un trabajo titulado *La violencia de género en el aula de literatura*, en él presenta al aula de literatura como una herramienta para trabajar problemas sociales como la violencia de género. En su trabajo se establece un proyecto didáctico con el propósito de concientizar a los estudiantes de bachillerato, utilizando los cuentos de Emilia Pardo, *Las medias rojas* y *El encaje roto*.

Romero lleva a cabo su trabajo en tres sesiones de cincuenta minutos, la primera clase inicia con una encuesta, seguida de la contextualización de la mujer en el siglo XIX, después una reseña de Emilia Pardo deja como tarea la lectura de los cuentos. En la segunda sesión se analizan las narraciones y se recuerda a las autoras leídas durante sus años de escuela; ya en la última sesión, los estudiantes deben desarrollar un breve cuento al estilo de Emilia Pardo, culminando con el mismo cuestionario que se implementó el primer día de la secuencia.

Otro trabajo es el de López (s.f.), cuyo proyecto *Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil*, consiste en el análisis del contenido sexista en los cuentos clásicos. López hace una propuesta de intervención didáctica para niños, en la cual propone una metodología para identificar el contenido sexista en los cuentos y después cambiar los finales, invertir el rol de los personajes o rescatar historias de la vida real, en donde las personas posean características diferentes a las de la historia y, así, debatir sobre las características de los personajes, asociándolas con su desenlace.

Como propuesta de intervención, se plantea el análisis de tres cuentos: *Una catástrofe afortunada* de Adela Turín; *Mi padre es ama de casa, ¿y qué?* de Silvia Ugidos y *Caperucita Roja* de los Hermanos Grimm. La secuencia está programada para cuatro sesiones, más la aplicación de una encuesta a los padres.

1.8. Adolescencia: identidad y orientaciones didácticas

Durante la adolescencia, los seres humanos vivimos una transición entre la infancia y la adultez, por ende, es una etapa de cambios físicos, emocionales, sociales e intelectuales. El ser comienza a hacerse consciente de sus pensamientos y se hace preguntas sobre su propósito y existencia; construyendo así su primera identidad. Es decir, su percepción de autonomía, diferenciación y propósito a nivel individual y social de manera consciente e inconsciente. Aunque la identidad es un proceso de diseño y reconstrucción de toda la vida, en la adolescencia se crea por primera vez (Vidal, s.f.).

Esta consciencia del yo se construye mediante las relaciones del individuo con su medio y lo que vivió durante la infancia. Por ello, lo que consume un adolescente es valioso; qué ve, lee, escucha y hace se vuelve materia de interés, porque está siendo el alimento de un nuevo ser social. Por tal motivo, toda información presente en los medios de comunicación, contenidos escolares y

currículo oculto de los profesores, formará parte de la identidad del adolescente y, por lo tanto, debe estar orientado hacia la formación de valores, entre los cuales se destaca la igualdad de género.

1.8.1. Orientaciones didácticas para trabajar con adolescentes. En la Educación Media Superior (EMD), la edad promedio de los estudiantes es de quince a diecisiete años de edad (INEE, 2014). Los alumnos de estas edades deberían estar en la etapa de las operaciones formales de Piaget, esto significa que serían capaces de formular hipótesis, pensar en múltiples posibilidades para dar respuesta a un problema y generar conceptos. Sin embargo, un alto porcentaje de adolescentes y de adultos no logrará llegar a este tipo de pensamiento pues, para ser posible, se necesita de conocimientos previos (Wood, 2001).

Por ello, una estrategia de intervención docente debe contemplar los aspectos de desarrollo adolescente, cognitivos, físicos, afectivos y sociales, para tener una mayor posibilidad de trascendencia. Álvarez (2010) recomienda que los contenidos se relacionen con experiencias que el alumno posea –zona de desarrollo próximo de Vygotsky–, llevarlos de menor a mayor, acercar el nuevo conocimiento a una situación práctica, no ser repetidores del programa, sino elegir los temas de mayor relevancia, aceptar que el tiempo no es igual para todos y que se aprende de diferente manera, diversificar las estrategias de aprendizaje, trabajar para que el aula sea un espacio de participación, interacción y construcción del conocimiento. En el caso específico de las asignaturas del área de lenguaje y comunicación, se contempla al lenguaje como un aspecto central en la etapa de las operaciones formales, pues lo posible solo existe en el lenguaje. Por tal motivo, se induce al uso de una metodología participativa que aproveche las características del adolescente en debates, mesas redondas, foros de análisis y discusión.

Por su parte, el docente será facilitador del aprendizaje, diseñando experiencias para que el alumno se abra paso al aprendizaje mediante la exploración y la experimentación. Así mismo, el

maestro debe recordar que los alumnos son sensibles al trato áspero que pudiera existir. Según Weissmann (s.f.), la función del adulto no es educar al adolescente, si no sobrevivirle y encararlo, además, mostrar un sentimiento genuino de interés para conducirlo y alentarlo en sus proyectos, darles libertad y, al mismo tiempo, establecer límites, los cuales irán buscando en casa, escuela y sociedad, con el fin de encontrar su lugar en este mundo.

La adolescencia termina cuando el joven es capaz de tomar sus decisiones y responsabilizarse de ellas, sin importar qué sientan los padres. Decidir es doloroso porque en cada decisión también hay una renuncia. La identidad está acompañada de la adopción de ideologías de género, sexualidad, política, religión y alimentación, descartando las otras posibilidades, al menos por un tiempo. Por todo ello, es fundamental el acompañamiento de un maestro comprometido, en una escuela que fortalezca las políticas de convivencia, formando espacios seguros e interesantes, es decir, templos del conocimiento, mediante experiencias que puedan contribuir sustancialmente en la formación de adolescentes con competencias emocionales, capaces de establecer un proyecto de vida y trabajar para lograrlo.

2. La enseñanza de la literatura en la Educación Media Superior

2.1. Contexto de la Educación Media Superior en México

La educación en México está íntimamente ligada a su historia y, por lo tanto, es reflejo del poder en turno: religioso, político, empresarial. Podría escribir que la educación mantiene un ideal noble para mejorar las condiciones de vida y formar sociedades más justas con mayores niveles de equidad, pero esto no siempre es así. En el pasado, el acceso a la educación estaba reservado para la clase con poder adquisitivo y, aunque en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos se estableció desde el 05 de febrero de 1857, en el artículo tercero, que la educación era pública, gratuita y obligatoria, su ejecución ha estado pugnada por corrientes ideológicas, la falta de presupuesto e, incluso, desinterés de la población, resultando en un desfase entre el momento de su pronunciación hasta la ejecución.

Sin embargo, en el siglo XX, se logró el acceso a la educación por la mayoría de la población sin importar la clase, la religión o el sexo, aunque sigue sin garantizarse el acceso a una educación igualitaria que brinde oportunidades equitativas.

Relacionamos lo anterior con la Educación Media Superior (EMS), pues en el año 2011 fue declarada como obligatoria, con un plazo para lograr la cobertura nacional para el periodo 2021-2022 (Weiss, 2012). Su análisis y perspectiva de crecimiento, aceptación por la población e influencia internacional serán abordados en los siguientes párrafos.

La Educación Media Superior fue fundada en México por el Dr. Gabino Barreda en 1867, con la finalidad de preparar a los estudiantes que desearan ingresar a la universidad. Actualmente, se refiere a los años diez, once y doce de edad, que son intermedios entre la educación básica – primaria y secundaria– y la educación superior –licenciatura y posgrado–. Desde 1993, año en que la secundaria se hizo obligatoria, los interesados en estudiar el bachillerato se han incrementado

considerablemente, llegando a los 5,544,608 alumnos inscritos durante el ciclo 2019-2020, de los cuales 2,836,912 fueron mujeres y 2,707,696 hombres, atendidos por 412,353 docentes (SEP, 2020).

Las modalidades para la EMS se dividen en tres categorías: bachilleratos generales, técnicos o bivalentes y tecnológicos. Los primeros están ligados a la modalidad del Colegio de Ciencias y Humanidades CCHs, cuyo propósito está centrado en el lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales y sociales; en un principio, dependían directamente de las universidades, pero como medida de control político se fundó en 1973 el Colegio de Bachilleres, los cuales en la década de los 90 pasan a ser administrados por las entidades federativas. Los segundos, bachilleratos técnicos o bivalentes, tienen un tronco común y los últimos semestres se dividen en áreas del conocimiento como preparación vocacional. Finalmente, se encuentran los tecnológicos, los cuales brindan formación para el trabajo como último grado de estudios; esta opción formaba parte de la política para abandonar la idea de ir a la universidad, sin embargo, contar con este grado no es suficiente para incorporarse a la vida económica (Weiss, 2012).

Según los datos de la Secretaría de Educación Pública durante el ciclo 2019–2020, el 62.6% de los estudiantes del nivel pertenecían a las preparatorias generales, 36.2% al bachillerato bivalente y 1.2% al sistema tecnológico como opción terminal. Este dato indica la tendencia de la población por continuar una carrera universitaria.

Considerando la creciente demanda del nivel, debido a su carácter obligatorio y a su aceptación por la sociedad, se observa que en los últimos veinte años el sistema, pese a su exponencial crecimiento, está en crisis. Aboites (2004, citado por Contreras, s.f.) menciona que de 1995 a 1998 hubo una disminución del presupuesto de un 25% en Educación Media Superior. Asimismo, vincula este hecho con el Tratado de Libre Comercio (TLC), el cual permitía la

inversión extranjera en materia de educación. Consecuencia de ello, en el 2002 se observó un incremento del 300% en el número de instituciones privadas. Lamentablemente, la educación privada en el nivel medio superior y superior se ha convertido en un sinónimo de mala calidad; dato que refuerza lo dicho es la calificación que la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO) hace de estas instituciones, pues solo reconoció al 3.2% como confiables.

Por otra parte, en 2005 se creó la subsecretaría de la Educación Media Superior para la integración de los bachilleratos generales, tecnológicos, Colegio Nacional de la Educación Profesional (CONALEP), colegio de bachilleres, entre otros. Es así como se gesta la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuyo propósito es la articulación de los bachilleratos como medida para abatir la segregación (Bustamante, 2014).

Alcántara y Zorrilla (2010) consideran que al existir una desarticulación entre los 200 a 300 programas existentes para la EMS, se deben considerar estándares internacionales en cuanto a ciencias, tecnología y humanidades, dentro de un enfoque por competencias y educación centrada en el aprendizaje, en donde se considere tan valioso lo actitudinal y lo procedimental como lo cognitivo. Una de las propuestas fue un tronco común con dos núcleos formativos: los primeros dos años con asignaturas genéricas como lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales y sociales; mientras que en el último año se cumpla una función de preparación para la educación superior, con las áreas físico-matemática, biológicas y de salud, humanidades y artes. Ahora bien, homologar tantas formas en que se ha diversificado la EMS es complejo y la propuesta inviable, porque establecer un tronco común rompería varias estructuras y el trabajo especializado que ofrecen las instituciones educativas, motivo por el cual se ha considerado retomar solamente el último año, propedéutico para la universidad.

Por otra parte, las competencias con mayor peso en la EMS son las siguientes: la comprensión lectora (incluyendo el dominio de las matemáticas) para la formación de sociedades democráticas; las ciencias, por el incremento en la demanda de profesionales de esta rama, a pesar de no ser un área preferida por el alumnado; la lengua extranjera, con fines de interculturalidad; y el dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Todo esto, centrado en un marco de aprendizaje por medio de experiencias y no solo en un nivel conceptual (Bustamante 2014).

Otro aspecto fundamental de la reforma es el papel del docente. En EMS, los profesores históricamente han sido universitarios, sin formación pedagógica, que se van haciendo en la práctica. Una de sus principales problemáticas es la parcialidad y cantidad de trabajo. A los primeros maestros por horas, Weiss (2012) les llama *profesores taxi*, porque andan corriendo de un trabajo a otro para obtener un salario que les permita vivir; por otra parte, están los maestros de tiempo completo que atienden grupos numerosos, disminuyendo la atención que les brindan a sus alumnos. En ambos casos la calidad se ve empeñada, pues el aula deja de ser el momento central del docente. En este sentido, a pesar de que cada vez se le exige más al maestro, el Estado no puede incentivar su trabajo porque no tiene presupuesto para ello, ya que las reformas se han gestado entre crisis fiscales (Contreras, s.f.).

Ahora bien, todas estas reformas están sustentadas en estudios que realizó el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros organismos internacionales para homogenizar a los países de América Latina. En estos trabajos se prioriza incrementar la calidad educativa, pero la educación se maneja como un sistema de producción en el cual se pretende obtener un mejor producto al menor precio posible. (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Jiménez, 2003).

Esta situación ha mostrado, más que oportunidades, grandes brechas que dejan al descubierto la desigualdad creciente entre las naciones (Aguilar, 2002).

Con lo anterior pretendo hacer un análisis sobre los riesgos que podría significar asumir un sistema estandarizado. Si los objetivos de la reforma son abatir la desigualdad, entonces homogenizar la educación, llevarla a todo rincón de la mano de la descampesinación, como lo indica Weiss (2012), ¿no significa incentivar la adopción de una cultura extranjera dejando prácticas culturales milenarias que nos dan identidad como mexicanos? Definitivamente, se apoya la educación y su inserción en todo México siempre y cuando sirva para edificar y construir la multiculturalidad por la que el país está formado.

Por otra parte, la población y los estudiantes ven en EMS una opción para mejorar su nivel de vida, principalmente porque es su pase hacia la universidad, pero también porque es su espacio para la convivencia y el amor; la edad en que se forma la primera identidad y, por ende, necesitan un lugar en el cual puedan convivir con sus pares con libertad en un ambiente sano. Según la Secretaría de Educación Pública (2020), la eficiencia terminal en el ciclo 2019-2020 fue del 6601%; esta cifra nos indica que aún existe deserción a causa de su inserción en el mercado laboral por falta de sustento, formación de una familia, embarazo y otras relacionadas con la escuela como el abandono por hostigamiento o incumplir con la disciplina escolar.

En resumen, la Educación Media Superior, mediante la RIEMS, ha articulado los diversos programas de estudio bajo un enfoque por competencias en el cual el aprendizaje del estudiante se sitúa al centro y el docente y su preparación son pieza clave para el logro de estos objetivos.

2.2. La enseñanza de la literatura en Educación Media Superior

Como lo vimos en el apartado anterior, en México la Educación Media Superior está dividida en tres categorías: bachilleratos generales, técnicos o bivalentes, y tecnológicos. La enseñanza de la literatura es exclusiva de aquellos con un carácter humanista, que en nuestro país son los bachilleratos generales y afines.

Dentro de la asignatura de literatura el profesorado debe conocer hacia dónde debe conducir al alumnado, así como saber cuáles son las competencias de lengua y literatura que deben adquirir durante su fase formativa. Mantener presente el enfoque comunicativo que demanda la practicidad del trabajo en el aula; además de ser mediador entre los programas de estudio y las y los adolescentes.

La didáctica de la literatura debe dar libertad al alumno, provocar disfrute y goce de las obras utilizando los recursos que conoce y que desde sus procesos cognitivos puede interpretar.

La función de la didáctica de la literatura en la educación; según Mendoza (2004), consiste en los siguientes aspectos:

- Formar lectores de textos literarios.
- Disfrutar la lectura literaria.
- Reconocer la función estética del discurso literario.
- Valorar los recursos artísticos de la obra.
- El lector como crítico de la producción literaria.

Lograr los objetivos de la asignatura se torna complejo al diversificar los métodos empleados por los docentes, cuyo propósito consiste en acercar los textos literarios al alumnado, quienes, a su vez, se encuentran sumergidos en una cultura creciente de medios audiovisuales.

En México, la asignatura señalada, según Castañeda (2007), se aborda desde las siguientes premisas:

- Lectura de fragmentos de algunas obras.
- Análisis de obras literarias por: autor, intención, sentido, forma, contenido, valor, estilo y periodo.
- Identificación de los recursos que utilizó el escritor.
- Investigación de los aspectos contextuales.
- Comparación entre obras de diferentes épocas y corrientes.
- Trabajo colaborativo.
- Fortalecimiento de la expresión oral y escrita.
- Invitación a realizar actividades extramuros como ver películas y visitar museos.

Por su parte, Barajas (2013) propone el salón de clases como un laboratorio en el cual, a diferencia de otras asignaturas, tanto el docente como el alumno desarrollen sus competencias comunicativas, hablar, escuchar, leer y escribir, por medio de interacciones planificadas, en donde pongan en juego sus conocimientos de lengua, literatura y otras disciplinas complementarias.

Consecuencia de lo mencionado, el trabajo docente requiere de un conocimiento básico sobre literatura, reconocer el valor de las obras en la influencia de la sociedad y, como producto de ésta, es necesario seleccionar literatura para el trabajo en el aula y la aplicación de las cuatro habilidades comunicativas de la lengua. También se debe promover el aprendizaje significativo,

movilizando aspectos emotivos y afectivos, conectando al mismo tiempo la nueva información con sus conocimientos previos y, así, lograr acceder a su memoria de largo plazo (Mendoza, 2004).

En la actualidad, hay un consenso sobre la renovación que debe existir en la didáctica de la literatura para hacerla más práctica, cercana, sin dobles tareas, contextualizada y, así, el estudiante se mantenga consciente de su proceso metacognitivo.

2.3. Modelo curricular del bachillerato general

Para situarnos en el contexto del presente proyecto de investigación, tomaremos en cuenta el modelo curricular de bachilleratos generales en el campo disciplinar de las humanidades, uno de los componentes básicos del marco curricular común de la Educación Media Superior, al cual pertenece la asignatura de literatura II, en donde se realizó este trabajo.

El diseño del programa de estudio del campo disciplinar de las Humanidades en bachilleratos generales se organiza bajo seis elementos curriculares: eje, componente, contenido central, contenido específico, aprendizaje esperado y producto esperado. Éstos se explican a continuación.

El eje se refiere a la organización y articulación de conceptos, habilidades y campos disciplinares que favorecen la transversalidad. El componente integra los contenidos centrales y responde a la forma en que se organiza cada una de las disciplinas. El contenido central corresponde al aprendizaje clave, o sea, el contenido de mayor jerarquía. El contenido específico equivale a la profundidad de cada uno de los contenidos. Los aprendizajes esperados son los productos del proceso de aprendizaje y funcionan como un indicador del logro. Finalmente, el producto esperado es la evidencia del aprendizaje.

El propósito de cursar las asignaturas de humanidades en Educación Media Superior es que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico, reflexivo y que actúe en libertad, pero asumiendo sus responsabilidades, además, que interprete obras literarias, logre una expresión artística y estética en su lenguaje, argumente sus ideas, sea responsable de sus palabras y reflexione sobre sí mismo y el mundo que lo rodea.

La metodología propuesta para las cinco asignaturas de este campo disciplinar consiste en la enseñanza-aprendizaje, mediante comunidades de investigación, orientada a que los alumnos aprendan a pensar. Esta metodología trabaja a través de la presentación de un problema y preguntas de investigación, las cuales deberán ser resueltas por el diálogo entre los estudiantes y su investigación.

Asimismo, el programa busca que el alumno identifique argumentos, formule criterios, compare opiniones, ofrezca ejemplos, conceptualice, haga analogías, metáforas y, finalmente, resuelva el problema. Todo ello, con la orientación de la profesora, quien tiene la responsabilidad de planificar, moderar y evaluar durante todo el proceso, además de propiciar un ambiente de cordialidad y respeto.

2.3.1. Las asignaturas de literatura. Para el caso específico de las asignaturas de literatura, el currículo de EMS para los bachilleratos generales considera a las asignaturas de Literatura I y Literatura II como una oportunidad para que el alumnado conozca el mundo y pueda contextualizarlo desde distintas perspectivas, además de que mediante ésta pueden expandir sus horizontes de vida. Por ello, el propósito de la literatura en la EMS consiste en lo siguiente:

Los estudiantes se inicien o continúen en la lectura de obras literarias, entendida como una práctica de interpretación de textos literarios, de reflexión sobre imágenes, ideas, personajes y situaciones,

de modo que tengan, paulatinamente, más y mejores oportunidades para reconocer otras formas de entender el mundo, de sentirlo y de actuar en él. (SEP, 2017, p. 751).

Para lograr el propósito de la asignatura, el programa presenta competencias genéricas, disciplinares y el perfil de egreso; sin embargo, para este caso únicamente consideramos las competencias disciplinares, las cuales se mencionan a continuación:

- Caracterizar la cosmovisión de su comunidad.
- Definir con argumentos su contexto.
- Escuchar y discernir las opiniones de otros de manera respetuosa.
- Evaluar la lógica de las evidencias para llegar a una conclusión.
- Construir, evaluar y mejorar hechos de la vida cotidiana.
- Analizar las manifestaciones artísticas, considerando su época y corriente.
- Desarrollar el potencial artístico como manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad.
- Asumir su responsabilidad consigo mismo, con la sociedad y el entorno natural, con una actitud de respeto.
- Valorar y describir el arte, la literatura y los medios de comunicación como parte de la transformación de la cultura.

De manera específica, la asignatura de Literatura II tiene como objetivo “Que los estudiantes aprendan a interpretar, apreciar y producir obras literarias para acercarse de forma crítica, reflexiva y creativa a la realidad individual y social” (SEP, 2017, p. 766). El contenido programado de la materia se divide en cinco ejes, cuyo contenido central es una pregunta

generadora, además, se presenta una serie de obras y autores como propuesta para el trabajo en clase y también se sugieren productos que servirán como evidencias de evaluación.

2.3.2. El enfoque androcéntrico de la asignatura de literatura. Los siete años que llevo como docente de lengua materna me permitieron observar el currículo de la materia y los contenidos de los libros de texto. Por tal motivo, me pregunté ¿por qué habiendo buenas escritoras, los libros de texto contienen un alto porcentaje de textos escritos por hombres? Dicho cuestionamiento solo lo pude resolver durante el desarrollo de este proyecto, dado que la asignatura de literatura tiene como currículo oculto un enfoque androcéntrico, en el cual se ha excluido la obra de figuras femeninas, dando prioridad a la promulgación de textos escritos por hombres. Para ejemplificar lo anterior se presenta un recuento de las escritoras y escritores sugeridos en el plan de estudios de las asignaturas de literatura I y II.

Tabla 1. Lista de autoras sugeridas por el programa de estudio de literatura I y II

1. Batana (Neorrabioso)	2. Briceida Cuevas Cob
3. Laura García	4. Yolanda Matías
5. Yolanda Vargas Dulché	6. Mikeas Sánchez
7. Rosario Castellanos	8. Elizabeth Pérez Tzinsún
9. Elsa Lasker Schuler	10. Celina Sánchez
11. Leonora Carrington	12. Mary W. Shelley
13. Gabriela Mistral	14. Sor Juana Inés de la Cruz
15. Enriqueta Lunez Pérez	16. Pilar Miro
17. María Concepción Bautista	18. Safo de Lesbos
19. Irma Pineda	

Tabla 2. Lista de autores sugeridos por el programa de estudio de literatura I y II

1. Armando Alanís	2. Manuel Acuña
3. Gabriel Vargas	4. Juan Ramón Jiménez
5. Joaquín Salvador Lavado (Quino)	6. Miguel Hernández
7. Franz Kafka	8. Rafael Alberti
9. Hermann Hesse	10. Nicolás Guillén
11. Albert Camus	12. Vicente Huidobro
13. Ward Moore	14. Fernando Pessoa
15. Enrique Serna	16. Marcos Zurinaga
17. José Saramago	18. Juan Gregorio Regino
19. Manuel Pieg	20. Manuel Espinoza Sainos
21. Mario Benedetti	22. Netzahualcōyotl
23. Pablo Neruda	24. Natalio Hernández
25. Jaime Sabines	26. Antonio Médiz Bolio
27. Juan Rulfo	28. Jorge Miguel Cocom
29. Francisco Rojas Gonzáles	30. Alejandrino García Méndez
31. Edmundo Valadez	32. Fedor Dostoievski
33. Mariano Azuela	34. Gustave Flaubert
35. Ermilo Abreu Gómez	36. Anton Chéjov
37. B. Traven	38. León Tolstói
39. Jorge Luis Borges	40. Guy de Maupassant
41. Julio Cortázar	42. Gustavo Adolfo Bécquer
43. H.P. Lovecraft	44. José Zorrilla

45. Augusto Monterroso	46. Edgar Allan Poe
47. Eduardo Galeana	48. Albert Von Chamisso
49. José Emilio Pacheco	50. Ludwig Tieck
51. Gabriel García	52. Jean de La Fontaine,
53. Carlos Fuentes	54. Lupercio Leonardo de Argensola
55. Lewis Carroll	56. Luis de Góngora
57. Juan José Arreola	58. Francisco de Quevedo
59. Max Aub, "Hablabla y hablaba".	60. Tirso de Molina
61. Manuel Pastrana Lozano	62. Pedro Calderón de la Barca
63. Luis Brito García	64. Juan Ruiz de Alarcón
65. Georg Trakl	66. Jean Paul Rappeneau
67. Gottfried Been	68. Wiliam Shakespeare
69. Xavier Villaurrutia	70. Miguel de Cervantes
71. Macedonio Fernández	72. Dante Alighieri
73. Guillaume Apollinaire	74. Francesco Petrarca
75. André Breton	76. Arcipreste de Hita
77. Georges Batalle	78. Garcilaso de la Vega
79. Tristán Tzara	80. Don Juan Manuel
81. Filippo Tomasso Marinetti	82. Jorge Enrique
83. Manuel Maples Arce	84. Gonzalo de Berceo
85. Rubén Darío	86. Giovanni Boccaccio
87. Amado Nervo	88. Homero
89. Manuel Gutiérrez Nájera	90. Prometeo

91. Efrén Rebolledo	92. Sófocles
93. Delmira Agustini	94. Ovidio
95. Leopoldo Lugones	96. Chuang Tzu
97. José Martí	98. Pau Yu

Lo anterior muestra la presencia de 19 autoras (16.3%), versus 98 autores (83.7%), en el programa de estudios. La lista contempla los contenidos programáticos y los apoyos para enriquecer el plan.

Agrego, además, una tabla que cuantifica de manera sencilla las autoras y autores que se ven, de manera oficial, con carácter de obligatorio por los docentes:

Tabla 3. Número de autores y autoras del programa de estudios de las asignaturas de literatura I y II

Asignatura	Autores	Autoras	Total
Literatura I	19	2	21
Literatura II	15	3	18

Analizando ambas tablas, se observa una representación femenina del 10 a 17%; esta carencia de referentes femeninos impide que la escuela tenga una función igualitaria y coeducativa, pues desde una perspectiva de género se deberían sugerir obras de escritoras y escritores en porcentajes igualitarios.

3. Estrategia de intervención didáctica

En el tercer capítulo se presenta la metodología utilizada para la implementación de esta tesis, cuyo eje central es una estrategia de intervención didáctica en el aula de Literatura II, con el fin de contribuir a la igualdad de género en un bachillerato general de la ciudad de Poza Rica, Veracruz. La metodología, además de presentar una estrategia didáctica con perspectiva de género, contempla la identificación de los personajes de la literatura más influyentes en el alumnado, además del análisis de cómo los y las estudiantes interpretan los textos estudiados, en torno a los valores de la sociedad actual.

3.1. Selección de textos narrativos para ser estudiados bajo el enfoque de género

Para la selección de los cuentos se buscó que éstos fueran textos de escritoras mexicanas, con los cuales se generaran análisis y reflexión en torno a las relaciones entre mujeres y hombres. Además, se retomó la metodología sugerida por López Prant (s.f.) para identificar los elementos sexistas dentro de los cuentos. Estos aspectos consideran lo siguiente:

- a) Análisis cuantitativo del cuento: esto se refiere a la relación que existe entre el número de personajes femeninos y masculinos en la historia, así como el género del protagonista. Esto no quiere decir que el papel principal siempre deba ser ocupado por una mujer, pero sí se requiere de un equilibrio entre el número de protagonistas mujeres y hombres en la narrativa en general.
- b) Análisis cualitativo: este aspecto evalúa a los personajes desde su comportamiento, qué transmiten al lector, qué son o qué hacen, pues en estos aspectos se presentan las características estereotipadas o los roles que históricamente están destinados a chicos o chicas, además de los valores asignados a cada uno de los participantes de la historia. Otro aspecto de análisis en este rubro es el cómo son llamadas las mujeres en la narración, pues

a menudo carecen de nombre propio y son presentadas como la madre, tía, esposa, hija o abuela.

- c) El papel que desempeñan las mujeres y niñas en el cuento: analiza las actividades que las mujeres llevan a cabo dentro de la historia, puede ser su profesión y propósito de vida. Verifica que las mujeres no solo estén relacionadas con las labores del hogar o el cuidado de los hijos, sino que también se muestren en puestos de poder.
- d) Características socioafectivas de los personajes: en este aspecto se estudia el balance entre las demostraciones de afecto, poder y sumisión en el cuento.

3.2. Identificación de los personajes de la literatura más influyentes en el grupo, así como sus características más valoradas

Para saber cuáles eran los personajes femeninos y masculinos más reconocidos por el grupo de estudio, se aplicó un instrumento en el cual se le pidió al alumnado que escribieran sus tres personajes favoritos de la literatura, además de mencionar la obra a la que pertenecían, el papel que desarrollaban y el porqué de su preferencia hacia ellos (Anexo 1). Este instrumento se aplicó el primer día de las sesiones, para obtener una selección de personajes y aplicar una segunda encuesta. Cabe recordar que el objetivo fue centrarse en los personajes que el estudiantado ha conocido dentro de su trayecto formativo, el cual, para esta etapa, consta de toda la educación básica y tres semestres de bachillerato.

El segundo cuestionario se aplicó por medio de Google Formularios, éste incluía datos generales, preguntas y la relación de los personajes femeninos y masculinos que se obtuvo del primer instrumento. El formulario incluía lo siguiente:

Tabla 4. Preguntas aplicadas mediante Google Formularios

<p>1. Grado y grupo</p> <p>Nombre completo</p>	<p>2. Edad</p> <p>Sexo</p>
<p>3. La relación de los personajes femeninos obtenidos mediante el primer instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marianela • Ana Frank • Julieta de Romeo y Julieta • Elizabeth Bennet • Clemencia • Celestina • Ninguna de las anteriores 	
<p>4. La relación de personajes masculinos obtenidos del primer instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Don Quijote • Romeo • Christian Gray • Ulises de la Odisea • Ninguno de los anteriores 	
<p>5. ¿Cuáles son los valores y las características que debe tener un personaje femenino para que te guste?</p>	
<p>6. ¿Cuáles son las características y valores que debe tener un personaje masculino para que te guste?</p>	

Los resultados obtenidos del segundo instrumento se contabilizaron para obtener porcentajes y frecuencias, además de una lista con las características y valores que el alumnado pondera. El segundo instrumento se aplicó por Google Formularios y se buscaba identificar a los personajes favoritos del grupo 402 en la literatura.

Ilustración 1. Personajes favoritos de la literatura del grupo 402

The image shows a screenshot of a Google Form. At the top, there is a header image of an open book with its pages curled. Below the image, the text 'Sección 1 de 2' is visible. The main title of the form is 'Conociendo y explorando al grupo 402'. Below the title, there is a message: 'Gracias por atender la solicitud para el llenado del formulario. Los datos son confidenciales por lo que te pedimos honestidad en tus respuestas.' The form has a question labeled 'Grupo *' with two radio button options: '402' and 'Otra...'. The '402' option is selected.

3.3. Diseño de la estrategia de intervención docente

El trabajo central de esta tesis fue la aplicación de una estrategia de intervención didáctica con perspectiva de género. Por ello, se propuso una secuencia didáctica y de metodología, la cual tomó del plan de estudios los siguientes aspectos: eje, componente, contenido central, contenido específico y aprendizaje esperado.

Para que la estrategia de intervención didáctica tuviera un enfoque de género se retomaron las sugerencias revisadas en el marco teórico, éstas se pronuncian a continuación: uso de un lenguaje inclusivo no sexista, consciencia de género por parte de la profesora, trato igualitario entre chicas y chicos, dar el mismo número de participación a ambos sexos, respetar los tiempos, no

interrumpir las intervenciones de las y los alumnos, y orientarlos de la misma manera durante la clase; además de incorporar referentes femeninos en la asignatura de literatura.

Es necesario mencionar, además, que la estrategia utilizó una metodología participativa basada en las características de los adolescentes. Por consiguiente, debía propiciar el debate y la discusión como parte del análisis de los cuentos (Álvarez, 2010).

La estrategia se dividió de la siguiente manera:

1. Diagnóstico
2. Lectura y análisis de los cuentos
 - a. Antes de la lectura
 - b. Durante la lectura
 - c. Después de la lectura
3. Implementación del proyecto de aprendizaje
4. Evaluación

Estrategia de intervención

Asignatura: Literatura II
Cuarto semestre
Eje: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas.
Componente: <ul style="list-style-type: none"> • Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje. Interpretar y apreciar obras literarias como productos históricos y colectivos.

<p>Contenido central:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el impacto de la literatura en la sociedad?, ¿la crea, la destruye o la transforma?
<p>Contenidos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Pueden las reglas de una época afectar la vida de un hombre?
<p>Aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer cómo la literatura presenta una nueva idea acerca del ser humano.
<p>Producto esperado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un ensayo en el cual el alumnado se fije una postura ante los temas tratados en los cuentos y, a su vez, argumenten su opinión con respecto a la igualdad, la discriminación o el amor romántico, según la narración elegida.
<p>Proceso de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de texto literario, búsqueda de elementos en el texto y contexto, actividades de aprendizaje.

Secuencia didáctica
<p>Inicio</p> <p>1. Recuperación de saberes previos mediante un diálogo semiestructurado para realizar un diagnóstico del grupo.</p> <p>El tema fue un recorrido en el tiempo a través de algunas obras de la literatura universal: <i>La Ilíada</i>, <i>Don Quijote</i>, <i>Orgullo y prejuicio</i>, <i>Ana Karenina</i> y <i>Pedro Páramo</i>. Estas historias sirvieron como escenario para plantear las preguntas generadoras:</p>

¿Cuál crees que era el papel que desempeñaban los hombres y las mujeres en la época de la obra?, ¿era el mismo?, sí, no, ¿por qué?, ¿qué crees que se les permitía hacer a las mujeres y a los hombres en la época de la obra?, ¿qué se les habrá prohibido a los hombres y a las mujeres?, ¿crees que la sociedad debe cambiar?, ¿por qué?

2. Se presentó a la primera escritora del proyecto, **Rosario Castellanos**, mediante la reproducción de un breve video biográfico, posteriormente, se realizaron preguntas dirigidas al alumnado sobre el video y la obra de la escritora para comenzar a contextualizar el escenario del cuento.

Las preguntas fueron las siguientes: ¿de dónde era Rosario Castellanos?, ¿de qué trata su obra?, ¿en dónde pasó su infancia?, ¿alguien del grupo conoce Chiapas?, ¿en dónde se ubica Chiapas?, ¿cómo es su vegetación, su clima y su gente? Si conocen Chiapas, ¿qué fue lo que les llamó la atención?

3. **Lectura del cuento “Modesta Gómez”**

Esta lectura se realizó en dos días y se analizó en tres partes: antes, durante y después de la lectura. La narración se leyó de forma grupal y compartida; la maestra fue asignando turnos para leer con el fin de que todos pudieran participar.

4. **Antes de la lectura**

Se pidió al alumnado que leyera el título y con base en él se generara una hipótesis de lo que podría tratar el cuento.

5. **Durante la lectura**

Fuimos haciendo pausas para confirmar el seguimiento o comprensión de la lectura, además de hacer preguntas para generar reflexión en puntos estratégicos (Anexo 2). Las preguntas de esta sección son las siguientes:

¿Cómo es el clima de la narración?, hasta este punto de la lectura se habla de una niña, ¿es joven o mujer?, ¿a qué se refiere el término *ajenar*?, ¿la casa del cuento era de Modesta?, ¿por qué la protagonista se puso tan contenta de que el piso fuera de madera?, ¿cómo se llama la raíz para los piojos?, ¿por qué llegó Modesta con los Ochoa?, ¿por qué Jorgito era el consentido?, ¿por qué a doña Romelia no le gustaba la relación entre Modesta y Jorgito?, en el contexto de la obra ¿a qué se refiere el término presumir?, ¿quiénes le ofrecían amor del bueno a Modesta?, ¿por qué Modesta no se quería casar con un hombre descalzo?, ¿cuál era el plan de Modesta para salir de la pobreza?, según el texto, ¿a qué se refiere tener un hijo de buena sangre?, ¿qué le hizo Jorgito a Modesta?, ¿por qué si doña Romelia sabía lo que estaba haciendo Jorgito lo permitió?, ¿por qué Jorgito tenía que fumar, tomar y tener sexo?, ¿hay rituales de iniciación para ser hombre?, ¿no se es hombre si no se fuma, toma o se tiene sexo?, ¿por qué Modesta no pudo cumplir su sueño?, ¿por qué si el hijo de Modesta era un Ochoa, la familia no lo reconoció?, ¿cómo es que Modesta adquirió el apellido Gómez?, ¿qué vida le daba Alberto a nuestra heroína?, ¿por qué Alberto se volvió borracho?, ¿por qué Alberto le recriminaba a Modesta lo de Jorgito?, ¿en qué consiste ser atajadora?, ¿por qué Modesta se sintió feliz al golpear a una mujer como ella?

6. Después de la lectura

Se promovió una discusión entre los integrantes del grupo, bajo la moderación de la docente, con ayuda de las siguientes preguntas detonadoras.

¿Cuál es el conflicto más importante del cuento?, ¿cuál es el propósito principal de la protagonista?, ¿cómo es la relación entre las mujeres del cuento?, ¿cómo es la interacción entre los hombres y las mujeres de la narración?, si le pudieras cambiar algo a la historia,

¿qué sería?, ¿ves similitudes y diferencias entre la sociedad que se plantea en la narración y en la actual?, ¿cuáles?, ¿qué crees que nos falta como sociedad en temas de igualdad de género?

7. **Lectura del cuento “La tía Daniela”** de Ángeles Mastretta, el cual se debía leer y analizar de manera grupal como el cuento anterior (Anexo 3).

8. **Antes de la lectura**

Pedir al alumnado una investigación sobre el amor romántico y sus mitos; visualizar un breve video sobre los mitos del amor romántico. Posteriormente, con el cuento en mano leer el título de la narración y generar una hipótesis de lo que podría tratar.

9. **Durante la lectura**

Asignar la palabra a todos los integrantes del grupo, deteniéndonos en algunas partes de la narración para confirmar el seguimiento y conocer su opinión.

La guía de preguntas para este texto es la siguiente:

¿Cómo era Daniela?, ¿por qué se enamoró?, ¿qué tiene que ver la inteligencia con el amor?, ¿por qué no se le acercaban los chicos?, ¿por qué lo vio como súper héroe?, ¿a qué se refiere “Dios puede caminar entre mortales”?, ¿qué le pasó a Daniela?, ¿por qué la dejaron en la catedral?, ¿quién era y qué proponía Elidé?, ¿cómo era el galán de Daniela?, ¿cuál fue el tratamiento que le dio la amiga?, ¿en qué termina el cuento?

10. **Después de la lectura**

Se abre paso a un debate basado en la relación entre los mitos del amor romántico y el cuento “La tía Daniela”. Las preguntas generadoras para esta actividad son las siguientes:

¿Te gustó el cuento? En la escala del uno al cinco, donde uno es poco y cinco es lo máximo ¿cuánto comprendiste del cuento?, ¿por qué el cuento se refiere a Daniela como tía y no

solo se le dice Daniela?, ¿por qué si Daniela era tan inteligente se puso tan mal al ser abandonada?, ¿te identificas con el personaje?, ¿qué harías si estuvieras en una situación como la de Daniela?, ¿el novio de Daniela era bueno o malo?, ¿por qué?, ¿qué tipo de relación se aprecia entre las mujeres del cuento?, ¿cómo relacionas los mitos del amor romántico con el cuento de la tía Daniela?

11. Presentación del proyecto, producto y criterios de evaluación.

Desarrollo

12. Las y los estudiantes eligieron de manera individual uno de los cuentos para desarrollar un ensayo. Éste debía incluir introducción, tesis, desarrollo y conclusión. Su producción debe fijar una postura ante los temas de los cuentos y argumentar su opinión con respecto de los temas de igualdad, discriminación o amor romántico, según la narración que hayan elegido.

Cierre

13. Exposición del ensayo ante el grupo.

14. Coevaluación y retroalimentación por parte de los compañeros y la docente.

15. Ejercicio de autoevaluación.

Análisis de los productos de aprendizaje

El producto de aprendizaje de este proyecto fue la elaboración individual de un ensayo sobre uno de los cuentos sugeridos; cada estudiante podía elegir entre los cuentos “Modesta Gómez” o “La tía Daniela”. El ensayo debía incluir una introducción, mostrando su planteamiento, postura o tesis, el desarrollo, en el cual presentaran sus argumentos y defendiesen su postulado y, finalmente, la conclusión, como recapitulación de lo expuesto anteriormente.

Cabe señalar que el periodo para la elaboración de los ensayos fue durante el confinamiento por COVID-19, así que la entrega se realizó mediante la plataforma Edmodo.

El análisis de estos ensayos sirvió para identificar cómo las y los estudiantes reflexionaron sobre estas lecturas con base en una perspectiva de género. Por ello, en los resultados se exponen las tesis y las ideas principales generadas por el alumnado en sus productos finales.

4. Resultados

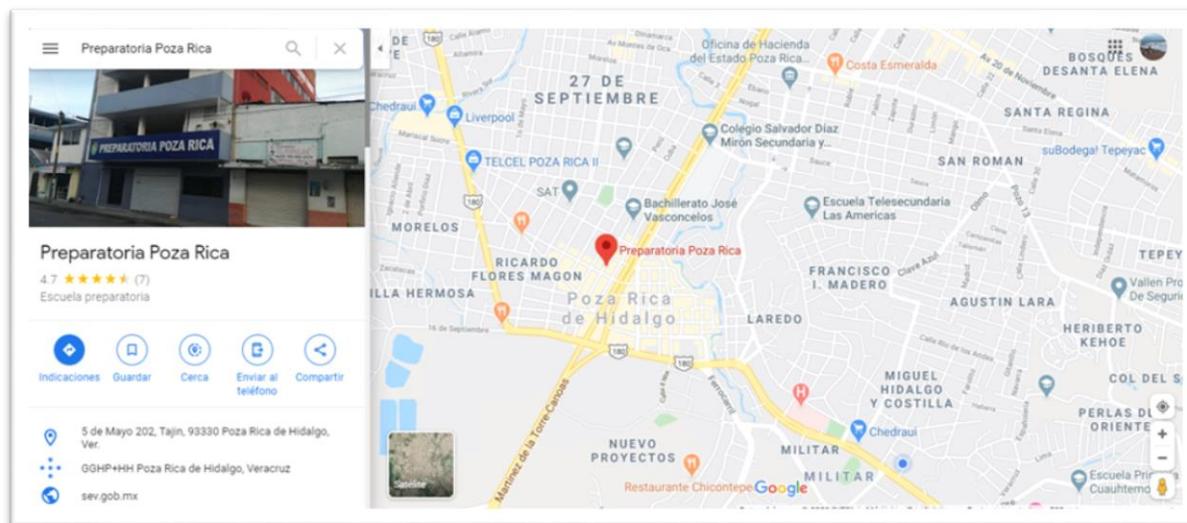
El proyecto se llevó a cabo con el grupo 402 de la preparatoria Poza Rica, ubicada en la ciudad con el mismo nombre, en el estado de Veracruz, los días viernes 13 y martes 17 de marzo del 2020, con el apoyo de la docente titular de la asignatura de Literatura II, la Lic. Valeria Rodríguez. Es imperativo señalar que debido a la contingencia sanitaria por causa del COVID-19 no se terminaron las sesiones programadas con el grupo, así que los trabajos migraron hacia un formato en línea, medio por el cual se estableció comunicación con el alumnado, para que concluyeran las lecturas de los cuentos, respondieran las preguntas vía Google Formularios y enviaran el ensayo.

4.1. Diagnóstico

La preparatoria Poza Rica se ubica en el centro de la ciudad, en una de las colonias más antiguas, a su alrededor existe mucho comercio formal e informal dedicado a la venta de frutas, verduras, imprentas, juzgados y centros para la venta de bebidas alcohólicas.

Esté bachillerato es particular y, además de preparatoria, cuenta con secundaria. Los estudiantes son considerados de clase media, debido a que tienen la posibilidad de pagar una mensualidad, sin embargo, esta cuota no es de las más costosas de la ciudad, por ello, es una escuela accesible y con buena reputación entre la población.

Ilustración 2. Ubicación de la preparatoria Poza Rica, escuela *en* donde se llevó a cabo el proyecto



El grupo 402 está integrado por 33 estudiantes, 16 alumnas y 17 alumnos con edades de entre 16 y 18 años. Derivado de la entrevista que tuve con la maestra de Literatura II, Valeria Rodríguez, quien además de ser profesora de la asignatura es tutora del grupo, comentó que el grupo de estudiantes tiene gustos diversos y su enfoque principal no se centra en la escuela. Comentó que son jóvenes respetuosos, pero con bajo aprovechamiento, motivo por el cual ella recibe numerosos reportes de los maestros de otras asignaturas. Así mismo, la maestra indica que son lectores bajos, con quienes pasa gran parte de su tiempo en actividades motivacionales y en la atención de casos particulares. Su estrategia ha sido escucharlos y respaldarlos para obtener mejores resultados en su asignatura.

4.1.2. Identificación de saberes previos. La primera sesión del proyecto sirvió para reconocer y explorar al grupo, sus conocimientos previos, dinámica e intereses. La base para obtener estos saberes fueron las preguntas centrales del programa de estudios: ¿cuál es el impacto de la literatura en la sociedad, la crea, la destruye o la transforma?, ¿crees que la literatura va

asignando formas de comportamiento y modelos para ser mujer y hombre?, y ¿pueden las reglas de una época afectar la vida de un hombre o de una mujer? Estos cuestionamientos se respondieron durante la clase y, al final, se les entregó un formato para que lo llevaran a la siguiente sesión.

Debido a que el 20 de marzo del 2020 inició el periodo oficial de confinamiento por COVID-19, la mayoría de las instituciones educativas programó sus actividades en línea o a distancia. Por lo anterior, parte de los trabajos de la primera sesión se concluyeron por Internet. Sobre el instrumento que el grupo se llevó como tarea del primer día, se obtuvo la respuesta de 25 estudiantes, quienes coincidieron con la expresión “la literatura sí va transformando a la sociedad en que se vive”. Sin embargo, recuerdo que de manera verbal una joven respondió con una negativa a la afirmación de sus compañeros y dijo que la sociedad se iba transformando debido a los problemas sociales y no a la literatura.

Otro rasgo fue la influencia de la literatura en las formas de comportamiento y modelos para ser mujer y hombre. En este sentido, el grupo respondió con algunas afirmaciones que se incluyen en las siguientes frases:

La literatura...

- Es el reflejo del momento histórico en que se vive.
- Cambia ideologías.
- Influye en la sociedad.
- Los cambios se ven con el paso de los años.
- Según los libros que lees se forma tu personalidad.
- Destruye prejuicios.

De manera simultánea, se les cuestionó ¿cómo afectan las reglas de una época la vida de mujeres y hombres? Observé confusión con esta pregunta y después de esperar un rato, el alumnado comenzó a participar, orientando sus respuestas a las diferencias que ven entre hombres y mujeres, y cómo históricamente ellos han tenido más derechos que ellas; además, mencionaron que las restricciones han limitado el desarrollo de mujeres y de hombres, aunque no especificaron a qué tipo de restricciones se referían y cómo se había impedido el desarrollo en ambos casos.

En el sentido del párrafo anterior, considero que la primera sesión cumplió su objetivo, ya que puso foco a las diferencias entre hombres y mujeres. A pesar de que tanto alumnas como alumnos no identificaron la manera en que estas diferencias en los roles de género han limitado el desarrollo de las personas, comenzaron a cuestionarse. El cuestionamiento de los involucrados en las investigaciones de género es el primer paso para hacer conciencia de aquellas conductas que se han normalizado; pues saben que esta desigualdad ha sido legislada históricamente, pero ¿qué tanta conciencia hay de las conductas, permisos y decisiones en su día con día?

En este acercamiento con el grupo vi diferentes niveles de interés; las mujeres estaban mucho más interesadas, seguidas por los hombres que parecían tener una relación afectiva con ellas. De manera opuesta, las dos alumnas que apoyaban la tradición y los roles de género hasta ahora reproducidos se encontraban integradas en un grupo de amistades mixto. La observación de estas relaciones de amor, amistad y sus respuestas a los cuestionamientos dejan ver la influencia de sus pares. Ya sea 1) por ser visto por la novia o el amigo, o 2) porque siguen en la formación de su primera identidad y requieren de la aceptación de su grupo.

Otro aspecto de la sesión fue pedir al alumnado que destacaran los valores y características que transmitían los personajes de las obras que sirvieron para introducirnos en el tema: *La Ilíada*, *Don Quijote*, *Orgullo y prejuicio*, *Ana Karenina* y *Pedro Páramo*. El alumnado destacó 23 características masculinas y 17 femeninas; solo se presentan las que tuvieron mayor frecuencia (Tabla 5).

Tabla 5. Características y valores que transmiten los personajes de las obras mencionadas

Características y valores masculinos	Características y valores femeninos
1. Valentía	Sumisión
2. Fuerza	Cuidados del hogar
3. Caballerosidad	Fidelidad
4. Machismo	Obediencia
5. Coraje	Pureza
6. Pureza	Calladas
7. Nobleza	Nobleza
8. Trabajador	Debilidad
9. Adinerado	Amorosas

Cabe mencionar que el grupo ve estos rasgos como algo antiguo y, por lo tanto, no pertenecen al presente. Debido a que la literatura es de otra época, los comportamientos y reglas de esas obras no están vigentes en este momento histórico.

En general, observé que durante el desarrollo de esta sesión las participaciones demostraron una crítica hacia los estereotipos y roles de género, pues dentro de las características más criticadas están la sumisión y el machismo. Solo una joven mencionó estar de acuerdo con que las mujeres

se quedaran en casa, sin argumentar el porqué. Sin embargo, hasta ese momento, el grupo habló de las conductas sexistas en tiempo pasado.

Es interesante observar las respuestas del alumnado en la Tabla 5, pues corresponde al estereotipo tradicional de la mujer y el hombre presente en la literatura. Retomando lo mencionado en el Capítulo 2, sobre el discurso como parte de la construcción social y la construcción de lo femenino y masculino mediante la literatura, tenemos aquí un ejemplo de lo que percibe el grupo como las principales características y valores de una mujer y un hombre. Esta literatura sigue siendo parte de la educación, hecho que no se critica, no obstante, sí resulta necesaria la demanda de la perspectiva de género al abordar textos con estereotipos tan conservadores, ya que si el docente no es consciente y no incluye esta perspectiva, las jóvenes bien podrían darse por excluidas o incluidas. Tal es el caso de la presente estrategia de intervención didáctica, cuyo contenido específico de la unidad es el siguiente: *¿Pueden las reglas de una época afectar la vida de un hombre?* Ése es el contenido oficial, la pregunta es ¿por qué no le pusieron “humano” u “hombre” y “mujer”? habría que preguntárselo a la Secretaría, pero mientras y el programa de estudios siga vigente, será cuestión del docente darle un enfoque de género.

4.2. Los personajes más influyentes de la literatura universal para el grupo 402, y sus características más ponderadas

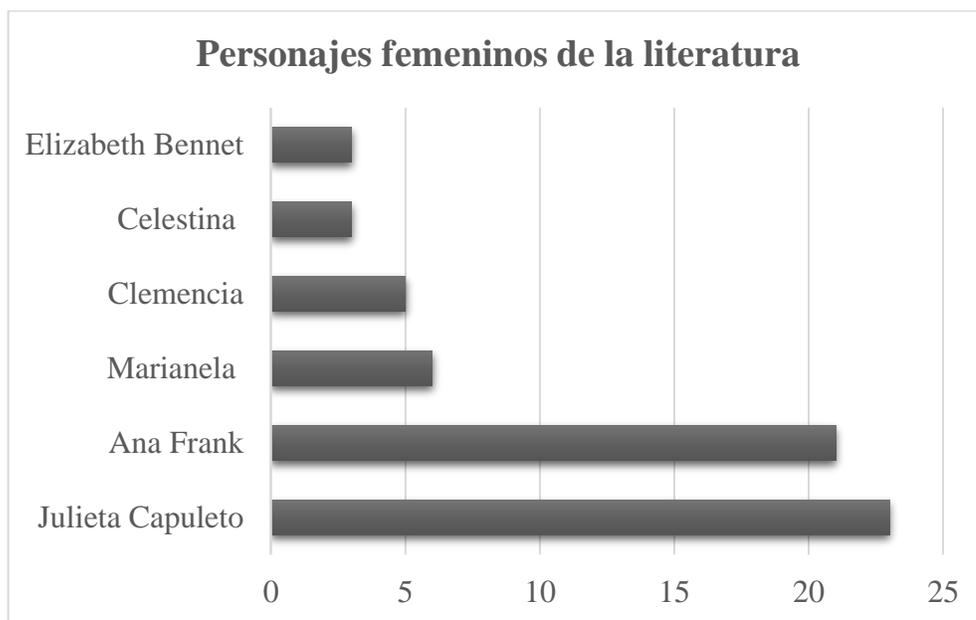
Uno de los objetivos del trabajo fue la identificación de los personajes femeninos y masculinos de la literatura con más influencia en el grupo, esto, además de conocer cuáles eran consideradas las características que hacían sobresalir a un personaje para hacerlo digno de su admiración. Los resultados corresponden a los datos que nos dieron 25 alumnos: 15 mujeres y 10 hombres.

Como primer paso se obtuvo una lista de personajes masculinos y femeninos conocidos por el alumnado durante la primera sesión presencial. Después, ya con los referentes emanados del

Anexo 1, se envió un cuestionario vía Google Formularios para obtener la confirmación sobre el conocimiento de esos personajes. Cabe mencionar, que el llenado del Anexo 1 no fue fácil y por ello se buscó una retroalimentación o segunda vuelta.

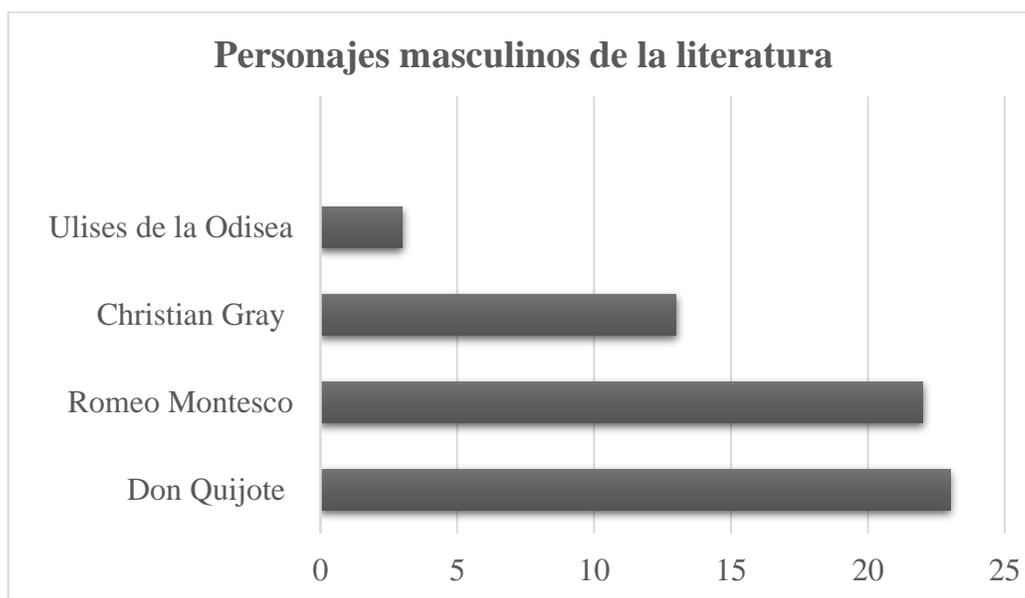
Con el primer instrumento se logró identificar a cuatro personajes masculinos: Don Quijote de la Mancha, Romeo Montesco, Christian Gray y Ulises de Ítaca; así como a cinco personajes femeninos: Julieta Montesco, Ana Frank, Marianela, Clemencia y Celestina. A continuación, se muestran los resultados corroborados por la segunda vuelta.

Ilustración 3. Personajes femeninos de la literatura reconocidos por el grupo 402



En la gráfica se observa que el personaje femenino más popular en el grupo es Julieta de la obra de William Shakespeare, *Romeo y Julieta*; seguida de Ana Frank, de la obra del mismo nombre y, posteriormente, en posiciones más discretas, se encuentran los personajes de Marianela, Clemencia y Celestina.

Ilustración 4. Personajes masculinos de la literatura reconocidos por el grupo 402



Podemos apreciar que el personaje masculino principal es Don Quijote de la Mancha, reconocido por casi el 100% del alumnado; seguido del protagonista de *Romeo y Julieta*; y el moderno Christian Gray.

En general, los personajes que citan los alumnos son parte del currículo escolar, desde la educación básica, con su excepción. Lo anterior nos indica que el contacto de los alumnos/as con la literatura es principalmente a través de la escuela, mediante los libros, materiales, lecturas, trabajos y planeaciones que el profesorado sugiere y presenta a sus alumnos. Cabe observar en los resultados la gran popularidad de la obra inglesa, *Romeo y Julieta*, esto puede deberse a que fue un texto recientemente analizado por el grupo, además de toda su popularidad a nivel cinematográfico.

Considero importante señalar que, si bien no tuvimos diversidad de personajes en ninguna de las dos categorías e, incluso, apareció un mayor número de personajes femeninos, éstos no fueron reconocidos por todos. A pesar de estar dentro de las lecturas sugeridas en el plan de estudios de tercer grado de secundaria, ¿hay aquí algo para observar a profundidad?, ¿será que los personajes

femeninos que se estudian dentro del currículo académico les resultan poco estimulantes y por ello son fáciles de olvidar? Dejemos estas preguntas de lado por un momento y continuemos con la siguiente parte del análisis de los personajes favoritos del grupo 402.

¿Qué características y valores deben tener los personajes para ser percibidos con valor por el alumnado? En este aspecto, las respuestas variaron considerablemente, pues parece que los gustos son tan diferentes como los estudiantes, sin embargo, se observó cierta diferencia entre las respuestas de ellos y ellas, por lo que a continuación se presentan los resultados divididos por sexo. Será importante recordar que este instrumento fue contestado por 15 mujeres y 10 hombres.

Tabla 6. Se muestran las características valoradas en los personajes femeninos, según el sexo del estudiante

Características y valores de los personajes <i>femeninos</i> que son percibidos como atributos de alto valor			
Respuestas de los hombres	Frecuencia	Respuestas de las mujeres	Frecuencia
1. Honesta	2	Valiente	9
2. No maleable	1	Fuerte	4
3. Solidaria	1	Solidaria	4
4. Dulce	1	Extrovertida	1
5. Comprensiva	1	Generosa	1
6. Feliz	1	Amigable	1
7. Alegre	1	Independiente	1
8. Tímida	1	Responsable	1
9. Sencilla	1	Empática	1
10. Fiel a sus principios	1	Inteligente	1

11. Libre	1	Libre	1
12. Respetuosa	1	Respetuosa	1
13. Guapa	1	Bondadosa	1
14. Interesante	1	Noble	1
15. Amable	1	Agradable	1
16.		Positiva	1

Como se aprecia en la Tabla 6, existe una amplia gama de características valoradas en los personajes femeninos. Mientras que los chicos prácticamente no coincidieron en ningún atributo, el 60% de las chicas considera a la valentía como una característica fundamental, a la cual se le puede sumar un comportamiento fuerte y solidario, pues así lo respondió el 27% de ellas.

En la misma Tabla 6 observamos que a las mujeres les gustan los personajes femeninos fuertes y valientes, con las características del héroe, mientras que los hombres, por las características que mencionaron, prefieren los personajes femeninos tranquilos, apacibles, que no molesten tanto, porque, aunque los atributos son variados, caben en el rol tradicional de lo que se espera de una mujer.

Tabla 7. Se muestran las características valoradas en los personajes masculinos, según el sexo del estudiante

Características y valores de los personajes <i>masculinos</i> que son percibidos como atributos de alto valor			
Respuestas de los hombres	Frecuencia	Respuestas de las mujeres	Frecuencia
1. Valiente	3	Respetuoso	5
2. Respetuoso	3	Valiente	4

3. Caballeroso	2	Caballeroso	3
4. Firme	1	Bueno	3
5. Honorable	1	Empático	2
6. Leal	1	Guapo	2
7. Puntual	1	Simpático	1
8. Responsable	1	Responsable	1
9. Sabio	1	Apasionado	1
10. Justo	1	Extravagante	1
11. Protector	1	Amable	1
12. Buena onda	1	Amoroso	1
13. Guapo	1	Noble	1
14. Inteligente	1	Solidario	1
15.		Gentil	1
16.		Audaz	1
17.		Conocimiento de artes marciales	1

En relación con la Tabla 7, los alumnos valoraron 14 características en los personajes masculinos; y las alumnas, 17, respectivamente.

Observamos más coincidencias entre las características valoradas en los personajes masculinos. A las alumnas les gusta que sean respetuosos, valientes, caballerosos y buenos; a su vez, los chicos también muestran mayor frecuencia en atributos como valentía, respeto y

caballerosidad. Si comparamos las tablas, vemos que hay más coincidencias, pues tanto a mujeres como a hombres les gustan los personajes masculinos respetuosos, valientes y caballerosos.

Lo anterior nos lleva a suponer que hay mayor consenso entre lo que ellas y ellos quieren en los personajes masculinos (en un él), lo cual no es igual en el otro sentido, pues ellas y ellos buscan características diferentes en los personajes femeninos. Mientras que las mujeres quieren ver personajes femeninos empoderados, los hombres los prefieren sumisos. No obstante, se deja ver una demanda por parte de las mujeres en los personajes masculinos, pues no solo gustan de personajes valientes y fuertes, sino que existe un requerimiento de empatía y características que se dirigen hacia el área afectiva.

Las autoras Downing (1999) y Rivero (2016) mencionan que las mujeres se encuentran bombardeadas de figuras masculinas y carentes de referentes femeninos dentro de nuestra formación, por ello, no es extraño encontrarnos con estos resultados. Las y los adolescentes continúan sin personajes femeninos de referencia, pues el centro de atención sigue siendo masculino, respaldado por los planes y programas de estudio.

4.3. Análisis de los cuentos

Cada alumno/a tuvo la opción de elegir entre dos cuentos: “Modesta Gómez” de Rosario Castellanos y “La tía Daniela” de Ángeles Mastretta (ambos cuentos están en los anexos). Una vez seleccionado su texto, trabajarían con él para que, a partir de su lectura y reflexión, realizaran un ensayo como principal producto de aprendizaje.

Se obtuvieron 30 ensayos, diez sobre el cuento de Modesta Gómez y 20 sobre La tía Daniela. Quienes eligieron el texto de Castellanos abordaron la temática de la discriminación por sexo, origen étnico, edad y estatus económico; sin embargo, la mayoría leyó el cuento de Mastretta,

abordando el tema del amor romántico. A continuación, se presenta un apartado por cuento, mismo que resulta del compendio y la interpretación de los ensayos en su conjunto.

4.3.1. “Modesta Gómez”

Comenzamos a leer el cuento “Modesta Gómez” en la última clase presencial, justo una semana antes de que iniciara el confinamiento. Se le entregó el cuento al alumnado de forma individual y en algunos casos trabajaron en binas. Al inicio, los jóvenes no apostaban mucho por el cuento, pues contaban el número de hojas con cara de extrañeza. Sin embargo, conforme iniciamos y nos adentramos en la lectura se fueron enganchando y motivando, hasta encenderlos de dolor y coraje por la vida de la mujer que, aunque era ficción, no se apartaba de la realidad aún presente.

Esta primera parte de la lectura se realizó tal cual lo programado. Se inició con algunas imágenes que ayudaran al grupo a contextualizar el ambiente del cuento y uno de los compañeros de clase platicó su experiencia cuando visitó el estado de Chiapas; vimos, además, un video biográfico de Rosario Castellanos. Observé buena participación, por ejemplo, el caso de un joven que, por timidez, evitó leer en público, pero, finalmente, el grupo se sumergió en la cruda historia de nuestra heroína Modesta.

Sin poder terminar la lectura de manera presencial, se envió la indicación mediante la plataforma Edmodo para que terminasen de leer el cuento y realizaran su producto de evaluación. Diez estudiantes, ocho mujeres y dos hombres, eligieron el cuento de Modesta Gómez para escribir su ensayo. Éstos se leyeron para identificar las tesis y sus argumentos, pero, como se esperaba, el alumnado presentó algunos ensayos bien estructurados y otros realizaron un resumen de la narración, por lo que en los siguientes párrafos se exponen las principales ideas encontradas en los textos mencionados, no sin antes hacer una pequeña reseña del cuento.

El cuento “Modesta Gómez” trata sobre un mundo de clases, señores hacendados, indígenas y machismo, refleja la sociedad chiapaneca de principios del siglo XX. Presenta la vida de una joven que, como toda niña, mantiene su inocencia y la esperanza de vivir bien. Sin embargo, desde su juventud se ve obligada a llevar la vida que le corresponde según su condición de indígena y de mujer; esto, Castellanos, lo deja muy claro durante toda la narrativa del cuento.

Modesta comienza siendo víctima de las circunstancias, no tiene voz ni voto y pronto descubre que se encuentra sola. El cuento fluye conforme a la vida de la protagonista, una heroína que termina convertida en villana. Se narran todas las injusticias cometidas en su contra, las cuales Modesta carga durante su vida hasta y, al fin, tiene un respiro con su profesión final de atajadora, con la cual puede liberar su rabia, dolor e ira, mancillando y atropellando los derechos de otras personas como ella.

El cuento pertenece al libro *Ciudad Real*, nombre que se le daba a la actual ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Es el centro de distintas culturas indígenas como los tzotziles, los tzeltales, los lacandones y los chamulas, pueblos que fueron sometidos a la llegada de los españoles y utilizados como fuerza de trabajo.

Los pueblos de Chiapas, así como las etnias del país, no gozaban de derechos sobre ellos mismos y menos sobre las tierras. A pesar de que la historia de Chiapas posee ciertas características que lo diferencian del resto del país, después de la revolución y aun en nuestra época existen fuertes problemas sobre la tenencia de la tierra, así como una gran brecha de clases sociales. En la narrativa de Modesta Gómez podemos conocer de una manera fina y detallada la rudeza y discriminación que vivió ella y, quizá, sigan viviendo las mujeres de los pueblos nativos de Chiapas.

¿Qué encontró el alumnado en el cuento “Modesta Gómez”?

Hay un común entre los ensayos escritos sobre el cuento “Modesta Gómez”, el cual expone que los alumnos están de acuerdo en que el principal objetivo de Modesta era salir adelante, tener un oficio y ser independiente o autosuficiente; sin embargo, aunque era una joven con objetivos claros y metas logrables, las circunstancias que la vida le presentó vuelven la historia de esta mujer un ejemplo de discriminación en varias de sus formas, ya que Modesta sufrió discriminación por edad, sexo, embarazo, origen étnico y, sobre todo, por ser pobre.

Algunas de las tesis que plasmó el alumnado fueron las siguientes:

“La vida de Modesta es un lidiar con el abandono de los padres, la pobreza, el maltrato de sus empleadores y de las compañeras de trabajo, la violación física y sexual”. Brittany E. Blanco Espino.

“Las personas juzgan sin conocer los hechos, y las mujeres experimentan más que los hombres este tipo de violencia”. María Fernanda Fajardo.

“Modesta es un ejemplo de la realidad de miles de mujeres de clase social baja, de discriminación y cantidad de maltratos por los que tienen que pasar todos los días para poder sobrevivir o acceder a un mejor futuro y lamentablemente esto es la consecuencia de una sociedad llena de machismo y desigualdad”. Marien Flores Castillo.

“Es una versión cruda de los problemas que aún existen, como el racismo y la sumisión”. Guadalupe Ramírez García.

“La vida de las mujeres ha cambiado a favor de ellas, ya que antes la vida cotidiana de una mujer era muy distinta desde su relación de pareja hasta la relación con las mujeres”. Anónimo.

Los argumentos que pueden sostener estas aseveraciones se encuentran en las ideas del conjunto de ensayos, en donde las palabras recurrentes son discriminación, machismo, clasismo, violencia y falta de oportunidades. En los siguientes párrafos se presenta una especie de síntesis sobre los planteamientos del grupo.

Ideas directamente relacionadas con el cuento

- La narración presenta diferentes tipos de violencia ejercidos sobre Modesta, violencia: laboral, sexual y física.
- Modesta es discriminada por ser mujer, mujer indígena y, principalmente, por ser pobre.
- La relación entre las mujeres del cuento es competitiva, de envidia, violencia y sumisión.
- Nuestra protagonista tenía derecho a soñar y cumplir sus metas.
- Modesta es una sobreviviente, siempre buscaba salir adelante, primero por ella, luego por sus hijos.
- Ella no tenía a nadie que la apoyara: personas, leyes, Estado.
- Por ser una mujer pobre debía mostrar sumisión a los patrones y a los hombres.
- Hay un ambiente de sobreprotección a los hombres, motivo por el cual se les permite todo.

Relaciones entre mujeres, machismo, clasismo y falta de oportunidades

A lo largo de la narración se presentan relaciones principalmente de mujeres, al principio, cuando Modesta llega a casa de los Ochoa, inicia por la cocina, se relaciona con otras trabajadoras, con su antagonista doña Remedios y, más adelante, en su vida adulta trabaja con mujeres a quienes

discrimina y explota. Estas relaciones fueron observadas en los ensayos en los cuales se logra identificar un conflicto permanente entre las mujeres, reflejado en el maltrato ejercido por doña Remedios a sus empleadas. Modesta, siendo segregada por las otras trabajadoras por su edad y por el desprecio en el mercado hacia las indígenas, finalmente despoja a este último grupo de sus artesanías para revenderlas en la ciudad. Dentro de los textos de los y las alumnas se observaron tres aspectos permanentes en la relación entre mujeres, envidia, falta de respeto y minimización, cuyo resultado es una protagonista solitaria, sin apoyo de nadie, de una mujer, de un hombre o del Estado.

Por otra parte, las y los adolescentes perciben el papel de los hombres dentro del cuento como secundario; su mundo no se ve reflejado en éste, y cuando aparecen por el mundo de las mujeres, a ellos se les permite todo únicamente por ser hombres; Jorgito, que era el niño de la casa, contaba con la sobreprotección de doña Remedios (su madre), quien le permitió violar a Modesta noche tras noche hasta que su embarazo fue obvio y la echó de su casa.

Después de que Modesta se quedara en la calle entra otro hombre en su vida, Alberto Gómez, quien se casa con ella y le da su apellido. A pesar de que éste le dio una vida de golpes, celos y maltratos, justificando sus actos con el alcohol y echándole en cara que la había rescatado de la nada, Modesta estaba agradecida con ese hombre por haberla hecho una señora.

A este conjunto de acciones y acontecimientos que marcan una gran desigualdad entre hombres y mujeres, el grupo le llama machismo, y esto es percibido en toda la narración, aunque el cuento tiene apenas tres personajes masculinos.

Sin embargo, a pesar de que el alumnado identifica un gran problema de machismo en todo el cuento, no lo observan como el problema principal; tampoco lo es su origen étnico, su sexo o

embarazo. El principal problema que el grupo vio en Modesta, según nueve de diez alumnos, fue la pobreza, a la cual hacen responsable de todos sus males. Ello fue identificado, debido a que Modesta venía de una familia sin recursos económicos, fue enajenada desde niña y con eso pasó a un plano subordinado, en una sociedad sin derechos ni oportunidades, lo que le permitía a sus padres cederla y a la familia Ochoa tener dominio sobre ella.

Finalmente, ven en Modesta a una joven con sueños de libertad, quien quería dejar de pertenecer, ser independiente, tener un oficio, pero cuyos anhelos fueron truncados por la falta de derechos y oportunidades que existían en ese momento. También es cierto que en el grupo hay una sensación de que las cosas van cambiando y que, aunque persisten Modestas en este mundo, cada vez más las mujeres van obteniendo derechos y oportunidades, pero hay consciencia de que casos como el de la mujer de este cuento siguen vigentes.

Ideas que derivan de la reflexión del cuento

- En la actualidad persisten situaciones como las de Modesta, mujeres que sufren estas violencias.
- La sociedad va cambiando; ahora las mujeres tienen derechos, voz y acceso a oportunidades.
- Es importante construir una sociedad de respeto, en donde no se discrimine por sexo, origen o estatus económico.
- Mujeres y hombres deben tener las mismas oportunidades.
- La forma en que nos tratamos como mujeres es importante, es necesario desarrollar la sororidad.

Los integrantes del grupo, o al menos estos diez alumnos que escribieron sobre Modesta, se notan impresionados por las violencias que ella experimenta y lo relacionan directamente con su status económico. Perciben en un 90 % que ésta puede ser la vida actual de una mujer pobre, pues aunque estemos en otro siglo y el cuento fue publicado en 1960, la realidad de las mujeres va cambiando poco a poco, como lo expresan en las siguientes oraciones:

“Nos muestra cómo es la realidad de muchas mujeres de clase baja”. Marien Flores Castillo.

“Es la vida que llevan las mujeres de clase baja”. Antonio Liborio Salas.

“Tanto en las relaciones actuales como en las de antes, el hombre es el que trabaja y saca adelante a la familia”. Alejandro Flores.

“Aunque estemos en otra década, las antiguas generaciones siguen utilizando sus costumbres, en la forma de educar a una niña y a un niño eran diferentes”. María José Maldonado Padrón.

Por otra parte, el alumnado tiene claro que, actualmente, las mujeres tienen más derechos, levantan la voz, son más escuchadas y existe una revalorización social sobre lo femenino. Con los movimientos feministas, las marchas y todas las acciones que como colectivo han aportado seguridad a las mujeres, aun con todos los esfuerzos, continúan las violencias por género. Aquí algunas impresiones sobre los cambios entre la sociedad del cuento y la actual:

“Ahora las mujeres ya tienen voz y son más escuchadas que hace unos años, pero aun así siguen siendo víctimas de violaciones, maltratos, etc.”. Antonio Liborio Salas.

“Hoy en día a las mujeres se les toma más en cuenta al momento de tomar decisiones y se les respeta más que antes”. Alejandro Flores.

“Igual hoy en día no hay tanto respeto a la mujer y tampoco hay igualdad de género”.

María Fernanda Fajardo.

“Ahora los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos, tienen la libertad de hacer lo que quieran, antes no, las obligaban”. Devani Gisel Gallardo del Ángel.

“Las mujeres actualmente tienen voz y voto”. Ingrid Stephany Tristán Santos.

Además, resulta necesario mencionar que la propuesta de los jóvenes consiste en formar una sociedad más igualitaria, en donde haya igualdad de oportunidades y las personas no sean discriminadas por su sexo, origen o poder adquisitivo. Asimismo, hablan de respeto, sencillez e igualdad de trato.

“Que tanto mujeres como hombres tengamos las mismas oportunidades”. Marien Flores Castillo.

“Que no hay que discriminar a las personas por ser diferentes”. Sharon Nicol Ángeles Lima.

“El mismo trato e igual de oportunidades”. Antonio Liborio Salas.

Es interesante conocer las observaciones y reflexiones que surgieron en el alumnado a partir del cuento “Modesta Gómez” de Rosario Castellanos; considero que sí fue un texto impactante y que debido a su crudeza logró conmover a sus lectores. *Grosso modo*, ejemplifica el ejercicio de la discriminación sobre una persona por distintos aspectos, segregando y restringiendo las oportunidades. El grupo concluye en la importancia de brindar igualdad de oportunidades, además, identifica al respeto como el principio para obtener una sociedad más justa.

Quiero agregar que en el cuento se presenta una agresión sexual, esta parte de la historia se leyó en clase y dio margen a un debate, cuya pregunta base fue si había sido, o no, una violación. Éste es un tema complejo, porque la duda era genuina por parte del alumnado. La narración presenta, desde la infancia, a los dos sujetos: Modesta y Jorgito. Sus historias están enlazadas, crecen juntos y juegan, pero sin olvidar que cada uno se situaba en una posición diferente, Modesta tiene como trabajo cuidar a Jorgito, mientras que él es el señorito de la casa. Llega el día en que Jorgito ingresa a los aposentos de la servidumbre, se mete en el petate de Modesta y ella, aunque en un inicio pone resistencia, cede cuando lo reconoce. Para gran parte del alumnado, la posibilidad de que ella haya sentido placer hace que la violación no parezca así, no existió, e incluso llegan a criticarla por ser presumida de su belleza, pasando por alto que el agresor se situaba en una posición de poder y privilegio.

¿Cómo es posible que con tan poca participación en la historia puedan influir tanto?

Los y las alumnas lo notaron; se trata de un cuento establecido en lo doméstico, en el cual de vez en cuando aparece un hombre, pero la vida de las mujeres gira en torno a ellos, como el sujeto al que hay que servir, amar y respetar. Aquí está el resultado de un mundo en el que a las mujeres se le ofreció el espacio privado del hogar como medio para la realización y a los hombres lo público, lo externo. Durante la primera sesión, el alumnado no pudo identificar de qué manera las diferencias entre los hombres y las mujeres habían interferido en su desarrollo, pero aquí lo vemos. Mujeres construidas para el otro, para complacer, para no estorbar, para no incomodar o mover el orden; pero este modelo también afecta a los hombres en la construcción de sus afectos, sus relaciones afectivas y familiares. Éstos son aspectos que en algún momento pesan. Por consiguiente, veo en el cuento la posibilidad de trabajar temas en torno a la masculinidad.

4.3.2. “La tía Daniela”

El cuento “La tía Daniela”, de Ángeles Mastretta, trata de una mujer inteligente, independiente y privilegiada que cuenta con el amor de su familia y amigas. Sin embargo, a esta mujer le atañe uno de los pesares más comunes: el amor. La narración presenta a una protagonista con poca experiencia en los temas del corazón, que un día conoce a un hombre en quien proyecta todos sus deseos y le confiere un lugar sin que él hubiese hecho algo por ganárselo.

El nudo de la historia comienza cuando él desaparece, marchándose de su vida sin explicación alguna, y es entonces que Daniela se abandona completamente. Deja de alimentarse y de bañarse, deja de ser una mujer alegre para dar paso a una versión avejentada de ella misma. No obstante, sus padres tratan de distraerla y ayudarla a olvidar a aquel hombre, también goza del apoyo de su mejor amiga, Elidé, quien la acompaña durante su proceso de depresión hasta que, finalmente, nuestra heroína encuentra la fuerza para salir adelante.

El cuento pertenece al libro *Mujeres de ojos grandes*, publicado en 1990 y contextualizado en la ciudad de Puebla. Con Daniela se cuenta una de esas historias sobre tías, las cuales se configuran en los libros. En su historia observamos como conflicto central el desamor y la desarticulación de su ilusión, permitiendo valorar las relaciones de fraternidad entre mujeres.

Sobre los ensayos de “La tía Daniela”, se menciona que el cuento de Ángeles Mastretta fue elegido por 20 alumnos: 12 hombres y seis mujeres. La instrucción consistió en leer el cuento y complementarlo con una investigación sobre los mitos del amor romántico. Cabe señalar que estas indicaciones fueron enviadas por la plataforma escolar Edmodo debido al confinamiento.

El alumnado entregó ensayos muy diversos, algunos expusieron sus tesis con argumentos contundentes, mientras que otros solo hicieron un resumen de la narración, por ello, de entre la variedad de trabajos se identificaron algunos planteamientos, así como ideas principales.

Después de leer los 20 ensayos, lo primero que salta a la vista es la idea del amor romántico muy generalizada y arraigada en los y las adolescentes. Ellos se identificaron con el personaje, ven en su conflicto algo cotidiano, dicen que todos en algún momento de sus vidas lo experimentarán y, además, comparten algunas experiencias personales que los han hecho madurar con respecto a las relaciones de pareja.

Algunos de los planteamientos que escribieron se comparten a continuación:

“Este cuento refleja la realidad de muchos de nosotros. Nos enamoramos de una persona, damos todo, creemos que el mundo se nos viene encima, pero en realidad necesitamos voluntad propia para salir de esto y quizá sea difícil, pero no imposible, solo darle tiempo al tiempo”. Liborio Salas Antonio.

“El amor no es un objeto o algo que obligatoriamente tienes que tener en tu vida, sino algo que puedes crear para un bien con tu pareja o simplemente puedes tenerlo entre tu familia”. Carlos Altair Salazar Gonzáles.

“La mujer de hoy es una mujer que no tiene límites, es una mujer luchona y sale adelante con o sin un hombre a su lado, esa mujer ya no está obligada a casarse o a tener hijos, a estar esclavizada en una casa trapeando y cocinando a su esposo. Esa mujer ahora lucha y trabaja por conseguir lo que quiere y, sobre todo, ahora tiene el poder de elegir a su pareja y de renunciar a ella por los motivos que ella desee; ésa es la definición de mujer en todos los sentidos”. Melina Cabrera Liconá.

“Una persona sufre cuando se enamora, no todo lo que te dicen del amor es cierto, tiene tanto altas y bajas, cuando uno se enamora de más y la otra persona no está dispuesta a dar lo mismo es ahí donde le rompen el corazón y es difícil salir”. Alexia Yamileth.

“El hombre del cual se enamoró Daniela no hizo nada que se le pueda reprochar como algo malo. En el transcurso de la historia sólo conocemos la perspectiva de la mujer enamorada, pero nunca se expresa de forma explícita que tuvieron una relación más allá de una amistad, tampoco conocemos lo que pensaba el hombre acerca de nuestra protagonista ni sus razones para irse de manera definitiva”. André Nahim Arias Gutiérrez.

Ideas relacionadas con el cuento

- El amor de Daniela no era correspondido.
- El sentimiento de abandono.
- En el cuento se aplica el mito *sin ti no soy nada*.
- Depresión por desamor.
- Lo mejor del cuento es que ella contaba con personas que la apoyaban.

Es interesante ver, entre los ensayos de Daniela, las diferencias de perspectiva entre mujeres y hombres, ya que en el cuento se plantea un breve encuentro entre la protagonista y su amor, seguido del abandono. La cuestión en este detalle es la partida repentina sin aviso alguno, solo la ausencia. Este comportamiento se considera de mal gusto por el grupo, pero no lo ven necesariamente mal, ocho chicos y tres chicas lo justifican porque quizá no estaba a gusto, era mejor que se fuera o porque al final regresó, pero Daniela no le dio otra oportunidad; mientras que, por otra parte, cinco alumnas y cuatro alumnos critican fuertemente este comportamiento, pues dicen que lo mejor era despedirse o hablar con Daniela.

Dentro de las comparaciones también se observa una gran diferencia entre quienes se ven en una situación parecida y quienes no; ocho chicos y cuatro chicas no se identifican con Daniela, consideran que tienen más recursos para no deprimirse o pasar una situación así de extrema. Mientras que cuatro mujeres y cuatro hombres consideran que se deprimirían, llorarían y harían lo mismo que nuestra heroína.

En otro sentido, coinciden en que lo mejor del cuento es la red de apoyo que tiene Daniela; sus padres y su amiga están con ella en todo momento, brindando compañía, respaldo y solidaridad.

“Lo bonito de la historia es que cuando tienes personas que te aman como su familia y su amiga Elidé, pueden ayudarla a recuperarse de lo equivocado del amor romántico”. Ángel de Jesús Méndez Santiago.

“Siempre se puede contar con una amistad o la familia para superar estas depresiones, aunque la persona haya significado todo para ti”. Violeta Mariely Del Ángel Carmona.

Al final, surge de entre los ensayos una especie de consejos para curar el mal de amores, que van desde cultivar el amor propio, fijarse en la correspondencia de los afectos, saber estar solos, cuidarse de los celos y las relaciones tóxicas, vivir el duelo por la pérdida y cerrar el ciclo.

Al trabajar este cuento a distancia, tan solo con la retroalimentación del alumnado mediante sus ensayos y sin haber discutido presencialmente la relación entre la narración y el amor romántico faltan datos, falta la vivencia del diálogo y el intercambio que se vive en grupo. Considero que las reflexiones de los jóvenes son muy valiosas debido a que retratan sus experiencias amorosas, pues el desarrollo de sus ensayos se hizo con base en éstas.

Por lo anterior, se recomienda abordar este cuento con un análisis del amor romántico. Sería importante inducir al alumnado en estos temas para abrir un debate en ese sentido. Los temas que

saltan a la luz son la partida de aquel hombre sin explicaciones, o la entrega total de Daniela por amor; dos temas que se pueden abordar con perspectiva de género.

La partida tiene que ver con los permisos sociales y culturales que se les dan a los hombres para marcharse y evadir responsabilidades. El cuento abre la pauta para cuestionar esos comportamientos vigentes que se pueden abordar desde el aula de literatura. Algunos alumnos incluso hacen bromas con la frase *se fue por los cigarros*, para explicar la partida del galán de Daniela y hasta la ausencia de su padre. Luego entonces, por qué no debatirlo en clase si es un tema sensible, fuerte e importante que refiere a la masculinidad.

Por otro lado, está Daniela, una mujer preparada, inteligente, con buenas relaciones, pero que entrega su amor incondicional a un hombre sin siquiera cuestionarse sobre la reciprocidad de sus afectos. El porqué de su desbordamiento también se puede debatir bajo un enfoque de género, ya que a las niñas se socializan desde muy pequeñas con roles relacionados con el cuidado, los hijos o la familia, o sea, se les sigue ofreciendo como principal proyecto de vida el cuidado del hogar. Así, como vimos en el primer capítulo, los medios empleados para enfocar a las mujeres en esta tarea son los juguetes, cuentos, novelas, canciones, comerciales y películas; pero también la escuela perpetúa este ciclo, ofreciendo planes y programas androcéntricos.

Reflexiones finales

1. El aula de literatura puede ser una herramienta para lograr la igualdad de género, si los contenidos se ven con esta perspectiva, ello, pues la literatura forma parte del discurso que construye a la sociedad y, al mismo tiempo, la refleja en una especie de dialéctica.
2. Los y las estudiantes se acercan a la literatura principalmente mediante la escuela y los contenidos que ofrece; de ahí, la importancia de contar con planes y programas incluyentes, con perspectiva de género.
3. En las asignaturas de literatura I y II del programa de estudios para la generación 2017-2020 y subsecuentes persiste un currículo androcéntrico, por ello, el docente debe tener conciencia de la perspectiva de género para darle este enfoque a sus clases. Sin embargo, la responsabilidad también es de las autoridades escolares, las cuales dictan dichos contenidos y a quienes exhorto a incluir un mayor número de autoras en el programa de estudios, así como a utilizar un lenguaje con el cual las mujeres se vean representadas como parte de las estrategias para lograr la igualdad.
4. La estrategia de intervención didáctica seleccionada invitó al alumnado a reflexionar en cuestión de género, quizá no con el impacto que se esperaba debido a las propias implicaciones y retos presentados entre lo que se programa en papel y su aterrizaje en el aula; imprevistos resaltados por la contingencia por COVID-19.

No obstante, los ensayos del grupo se observan atravesados por las miradas de las autoras y sus personajes: Rosario con Modesta y Ángeles con Daniela. Definitivamente, un acercamiento no va a deconstruir un sistema de creencias, pero sí lo cuestiona; además, aporta referentes y experiencias desde lo femenino

5. Se resaltó la importancia de trabajar con autoras y personajes femeninos, permitiendo a mujeres y hombres ver la vida a través de unos ojos diferentes, porque, como vimos, el alumnado no tiene presentes a estos personajes y les cuesta acceder a ellos debido al androcentrismo de los programas.

Considero que para las mujeres es importante verse representadas e identificadas en roles diferentes a los relacionados con lo doméstico y la reproducción; mientras que para los hombres es necesario que empaticen con ellas y vean a través de la literatura sus miradas, del mismo modo en el que las mujeres lo han hecho con los textos con personajes masculinos y escritos por hombres.

6. Excluir a las autoras o pasarlas de largo en los contenidos curriculares impacta en la conciencia de lo femenino, porque los alumnos no están viendo a las mujeres. Al inicio del proyecto, cuando se pidió a los estudiantes que mencionaran a sus personajes femeninos y masculinos favoritos de la literatura, tuvieron problemas en ambos casos, pero, en particular, fue difícil para los hombres recordar esos personajes, porque no están presentes en su imaginario.
7. Sobre las características que valoran los y las adolescentes en los personajes femeninos y masculinos, se expone lo siguiente:
 - a. Las mujeres buscan personajes femeninos poderosos, fuertes y valientes, lejos de los modelos convencionales que ofrece la literatura, en donde las mujeres desarrollan el papel de madre, esposa o hija, siempre al cuidado de alguien más.
 - b. Ello ocurre de ese modo, mientras que los hombres quieren mesura, honestidad, timidez o sencillez en un personaje femenino, o sea, atributos que las hacen apenas perceptibles, pero que aluden al mito cristiano de la virgen, motivo por el cual nos

encontramos con una retroalimentación del discurso y con personajes que por sus características se vuelven invisibles y sin interés, porque no consideran como suyo el mundo por el cual transitan.

- c. Se encontraron más coincidencias con respecto a los atributos que les gustan en los personajes masculinos a las alumnas y los alumnos. A éstos los quieren ver fuertes, valientes y caballerosos; algo muy parecido al modelo heroico que ha prevalecido hasta hoy. Sin embargo, al ser poco valoradas las cualidades afectivas y de cuidado del otro en los hombres, nos encontramos ante un escenario que perpetúa los estereotipos y con ello disminuye la posibilidad de que tengan un rol más activo en la distribución de las tareas del hogar, la crianza de los hijos y el cuidado de los padres.
8. El alumnado divide el mundo en femenino y masculino; en donde las mujeres se interesan y están pendientes de lo masculino, pero no es igual a la inversa. Las adolescentes están familiarizadas y se identifican porque saben que a veces el uso del masculino en el lenguaje las incluye y, por ello, les es más fácil identificarse con los personajes masculinos, pero para que los hombres se identifiquen con el personaje femenino es necesario inducirlos.
9. Corroboro la importancia de utilizar el lenguaje inclusivo, así como de normalizar y cuestionar a los hombres sobre lo que harían si estuvieran en una situación parecida a la de los personajes femeninos, pues considero que ésta puede ser una estrategia para generar empatía.
10. Los cuentos seleccionados como parte de la estrategia de intervención son idóneos para trabajar la perspectiva de género y abordar temas como la discriminación, la violencia sexual, los rituales de inicio a la masculinidad, las relaciones entre mujeres y el amor romántico.

11. Con la lectura del cuento “Modesta Gómez” se logró lo siguiente:

- a. Evocó al alumnado a ver la necesidad de brindar más oportunidades a las mujeres, a los grupos con menos recursos económicos y con diversos orígenes étnicos, además de ver la importancia de construir una sociedad con mayor justicia social.
- b. Los y las alumnas observaron en Modesta, como problema principal, la falta de recursos, aunque reconocen que sufría discriminación por otros factores como su sexo y origen étnico.
- c. Llamó la atención del grupo la pugna permanente entre las mujeres del cuento, resaltando este conflicto en tres partes: envidia, falta de respeto y minimización.
- d. Observaron, además, la separación entre los espacios de influencia y desarrollo de las mujeres y los hombres.

12. Con el cuento “La tía Daniela” se obtuvieron los siguientes resultados:

- a. Presentó en las y los jóvenes la posibilidad de cuestionar sus creencias sobre el amor romántico y plantearse otras formas de ver el amor; uno de sus temas favoritos.
- b. La normalización y justificación de la partida del sujeto del cuento, por ocho alumnos y tres alumnas, muestra una forma de privilegio socialmente aceptada para los hombres.
- c. El alumnado no relacionó el conflicto de Daniela con enfoque de género. Ello no está mal, solo que aún no hay consciencia de la diferencia que representa el tema de pareja para los hombres y para las mujeres, pues, estas últimas son fuertemente influenciadas para elegir a la pareja y a los hijos como proyecto de vida.
- d. El grupo aplaude las relaciones de fraternidad y camaradería entre las mujeres de la historia. Asimismo, resaltan la importancia de tener una red de apoyo.

Bibliografía

- Acevedo, E. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales. *Temas Para la Educación*, 8(5), 1-9.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7196.pdf>
- Aguilar, S. L. (2002). Pobreza, desigualdad y educación. Más allá del horizonte de la ilustración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(4), 67-88.
<http://www.redalyc.org/pdf/270/27032403.pdf>
- Alcántara, A., y Zorrilla, J. (2010). Globalización y Educación Media Superior en México. *Perfiles Educativos*, 32(12), 38-57.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>
- Álvarez, J. J. M. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Innovación y Experiencias Educativas*, 28.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf
- Bustamante, Y. (2014). La Educación Media Superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179430480002.pdf>
- Contreras, O. (s.f.). *Historia, sociedad y educación. Unidad 4*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, M. (2017). *La perspectiva de la equidad de género: una propuesta para enriquecer la literatura en el bachillerato* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Downing, C. (1999). *La Diosa*. Kairós.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29-48.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/download/51515/46009>
- Díaz-Barriga, A., e Inclán, E. C. (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>

- Díaz-Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Elguero, A., y Moreno, O. (2015). La construcción del patriarcado en el capitalismo. El caso del Protocolo de Palermo. *Bajo el Volcán*, 15(23), 53-74. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473003.pdf>
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista Sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf
- Instituto Nacional de Antropología e Historia. (2016). *Manual básico de equidad de género*. Secretaría de Cultura. https://www.inah.gob.mx/images/otros/20161118_manualbasico.pdf
- INEE. (2018). *La educación obligatoria en México informe 2018*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Instituto de la Mujer. (s.f.). *Guía de coeducación síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la Mujer. <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Jiménez, L. L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 603-630. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001903.pdf>
- Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres. (2006). *Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres [Const.]*. Art. 5. 02 de agosto de 2006. México.
- Macaya, E. (1999). La construcción de la femineidad en la literatura de occidente: su génesis en el mito grecolatino. *Filología y Lingüística*, 25(extraordinario), 205-211. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/20499/20734>
- Merino, G. C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles Educativos*, 60. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206008.pdf>

- Morales, J. (2012). Las dimensiones de interacción social comunicativa del discurso. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 13(11).
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/826>
- Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. ICARIA.
- Moreno, M., Sastre, G., y Hernández., J. (2003). Sumisión aprendida: un estudio sobre la violencia de género. *Anuario de Psicología*, 34(2), 235-251.
<https://core.ac.uk/download/pdf/39050391.pdf>
- Puleo, A. (s.f.). Igualdad y androcentrismo. *Revista Pedagógica*, 10(11), 71-82.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2244110.pdf>
- Ríos, M. (2010). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En N. Blázquez (Ed.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (p.p. 179-195). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Rivero, P. (2016). *Se busca heroína*. ITACA.
- Romero, A. (2017). La violencia de género en el aula de literatura: un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29(2017), 235-258.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57141/51569>
- Sabaj, M. O. (2008). Tipos lingüísticos de análisis del discurso (ad) o un intento preliminar para un orden en el caos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 119-136.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200007&script=sci_arttext
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- SEP. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

- SEP. (2017). *Nuevo currículo de la educación media superior. Campo disciplinar de humanidades. Bachillerato general*. Secretaría de Educación Pública. <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>
- UNESCO. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260891s.pdf>
- Van Dijk, T. y Digital, A. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 29(1), 18-24. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34083/33922>
- Vidal, J. (s.f.). Desarrollo de la identidad. En *Desarrollo del adolescente. Unidad 4*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://madems.posgrado.unam.mx/tc_acatlan/mdl/pluginfile.php/5697/mod_resource/content/3/www/unidad4/Desarrollo_Adolescente_Unidad_4.pdf
- Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf
- Weissmann, P. (s.f.). Adolescencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3-25. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/898Weissmann.PDF>
- Wood, K. C., Smith, H., y Grossniklaus, D. (2001). Piaget's Stages of Cognitive Development. En M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. University of Georgia. http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Piaget%27s_Stages
- Yurén, T., y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>
- Zamora, P. (2013). La construcción de identidad en la adolescencia. El reto de apropiarse de un lugar en el mundo. *Eutopía*, 6(19), 57-63. <http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/44589/40276>

Anexos

Anexo 1. Instrumento para identificar a los personajes más influyentes entre los y las estudiantes de bachillerato

Hola, agradezco que te tomes el tiempo para responder el siguiente instrumento que tiene como finalidad identificar los personajes femeninos y masculinos más influyentes entre los jóvenes de Educación Media Superior, además de conocer las características y valores por los que los prefieren.

Nombre:		
Edad:	Sexo: F M	Semestre:

A continuación, se presenta un cuadro para que nos respondas según tus preferencias, por lo que esperamos contestes con la mayor honestidad posible.

Escribe en el siguiente cuadro tus tres personajes femeninos favoritos de la literatura y responde lo que se te pide.

Nombre del personaje femenino	¿De qué historia es?	¿Cuál es el papel que desempeña en la historia?	¿Por qué te gusta este personaje?	¿Con qué valores de este personaje te identificas?
1.				
2.				
3.				
Comentario extra				

Escribe en el siguiente cuadro tres personajes masculinos que te gusten de la literatura y responde lo que se te pide.

Nombre de personajes masculinos	¿De qué historia es?	¿Cuál es el papel que desempeña en la historia?	¿Por qué te gusta este personaje?	¿Con qué valores de este personaje te identificas?
1.				
2.				
3.				
Comentario extra				

¡Gracias!

Anexo 2. Cuento "Modesta Gómez" organizado para trabajar en el aula

Rosario Castellanos
1960

MODESTA GÓMEZ*

¡Qué frías son las mañanas en Ciudad Real! La neblina lo cubre todo. De puntos invisibles surgen las campanadas de la misa primera, los chirridos de portones que se abren, el jadeo de molinos que empiezan a trabajar.

Envuelta en los pliegues de su chal negro Modesta Gómez caminaba, tiritando. Se lo había advertido su comadre, doña Águeda, la carnicera:

—Hay gente que no tiene estómago para este oficio, se hacen las melindrosas, pero yo creo que son haraganas. El inconveniente de ser atajadora es que tenés que madrugar. "Siempre he madrugado", pensó Modesta. "Mi nana me hizo a su modo."

(Por más que se esforzase, Modesta no lograba recordar las palabras de amonestación de su madre, el rostro que en su niñez se inclinaba hacia ella. Habían transcurrido muchos años.)

—Me ajenaron desde chiquita. Una boca menos en la casa era un alivio para todos.

De aquella ocasión, Modesta tenía aún presente la muda de ropa limpia con que la vistieron. Después, abruptamente, se hallaba ante una enorme puerta con llamador de bronce: una mano bien modelada en uno de cuyos dedos se enroscaba un anillo. Era la casa de los Ochoa: don Humberto, el dueño de la tienda "La Esperanza"; doña Romelia, su mujer; Berta, Dolores y Clara, sus hijas; y Jorgito, el menor.

La casa estaba llena de sorpresas maravillosas. ¡Con cuánto asombro descubrió Modesta la sala de recibir! Los muebles de bejuco, los tarjeteros de mimbre con su abanico multicolor de postales, desplegado contra la pared; el piso de madera, ¡de madera! Un calorcito agradable ascendió desde los pies descalzos de Modesta hasta su corazón. Sí, se alegraba de quedarse con los Ochoa, de saber que, desde entonces, esta casa magnífica sería también su casa.

Doña Romelia la condujo a la cocina. Las criadas recibieron con hostilidad a la patoja y, al descubrir que su pelo hervía de liendres, la sumergieron sin contemplaciones en una artesa llena de agua helada. La restregaron con raíz de amole, una y otra vez, hasta que la trenza quedó rechinante de limpia.

* Del libro *Ciudad Real*.

[Faint mirrored bleed-through text from the reverse side of the page, including words like "Alumnas" and "Alumnos"]

¿Cómo es el clima?

Hasta aquí está hablando de una niña, joven o mujer...

¿A qué se refiere enar?

¿Esa casa era de Modesta?

¿Por qué se puso tan contenta de que el piso fuera de madera?

¿Cómo se llama la raíz para los piojos?

Alumnas

Alumnos

Alumnas

Alumnos

—Ahora sí, ya te podés presentar con los señores. De por sí son muy delicados. Pero con el niño Jorgito se esmeran. Como es el único varón...

Alumnas

Modesta y Jorgito tenían casi la misma edad. Sin embargo, ella era la cargadora, la que debía cuidarlo y entretenerlo.

—Dicen que fue de tanto cargarlo que se me torcieron mis piernas, porque todavía no estaban bien macizas. A saber.

Pero el niño era muy malcriado. Si no se le cumplían sus caprichos "le daba chaveta", como él mismo decía. Sus alaridos se escuchaban hasta la tienda. Doña Romelia acudía presurosamente.

—¿Qué te hicieron, cutushito, mi consentido?

Sin suspender el llanto Jorgito señalaba a Modesta.

—¿La cargadora? —se cercioraba la madre—. Le vamos a pegar para que no, se resmuela. Mira, un coshquete aquí, en la mera cholla; un jalón de orejas y una nalgada. ¿Ya estás conforme, mi puñito de cacao, mí yerbecita de olor? Bueno, ahora me vas a dejar ir, porque tengo mucho que hacer.

A pesar de estos incidentes los niños eran inseparables; juntos padecieron todas las enfermedades infantiles, juntos averiguaron secretos, juntos inventaron travesuras.

Tal intimidad, aunque desprecupaba a doña Romelia de las atenciones nimias que exigía su hijo, no dejaba de parecerle indebida. ¿Cómo conjurar los riesgos? A doña Romelia no se le ocurrió más que meter a Jorgito en la escuela de primeras letras y prohibir a Modesta que lo tratara de vos.

—Es tu patrón —condescendió a explicarle—; y con los patrones nada de confiancitas.

Mientras el niño aprendía a leer y a contar, Modesta se ocupaba en la cocina: avivando el fogón, acarreado el agua y juntando el *achigual* para los puercos.

Esperaron a que se criara un poco más, a que le viniera la primera regla, para ascender a Modesta de categoría. Se desechó el petate viejo en el que había dormido desde su llegada, y lo sustituyeron por un estrado que la muerte de una cocinera había dejado vacante. Modesta colocó, debajo de la almohada, su peine de madera y su espejo con marco de celuloide. Era ya una varejoncita y le gustaba presumir. Cuando iba a salir a la calle, para hacer algún mandado, se lavaba con esmero los pies, restregándolos contra una piedra. A su paso crujía el almidón de los fustanes.

La calle era el escenario de sus triunfos; la requiebraban,

¿Para qué llegó Modesta con los Ochoa?
¿Por qué Jorgito era el consentido?

Alumnas

Alumnos

Alumnas

Alumnas

¿Qué edad habrá tenido Modesta?

¿Por qué a Doña Romelia no le gustaba la relación entre Modesta y Jorgito?

¿De qué edad estaremos hablando?

¿A qué se refiere que le gustaba presumir?

de hombre hecho y derecho. Desde algunos meses antes fumaba a escondidas y se había puesto dos o tres borracheras. Pero, a pesar de las burlas de sus amigos, no se había atrevido aún a ir con mujeres. Las temía: pintarrajeadas, groseras en sus ademanes y en su modo de hablar. Con Modesta se sentía en confianza. Lo único que le preocupaba era que su familia llegara a enterarse de sus relaciones. Para disimularlas trataba a Modesta, delante de todos, con despego y hasta con exagerada severidad. Pero en las noches buscaba otra vez ese cuerpo conocido por la costumbre y en el que se mezclaban olores domésticos y reminiscencias infantiles.

Alumnas

de hombre hecho y derecho. Desde algunos meses antes fumaba a escondidas y se había puesto dos o tres borracheras. Pero, a pesar de las burlas de sus amigos, no se había atrevido aún a ir con mujeres. Las temía: pintarrajeadas, groseras en sus ademanes y en su modo de hablar. Con Modesta se sentía en confianza. Lo único que le preocupaba era que su familia llegara a enterarse de sus relaciones. Para disimularlas trataba a Modesta, delante de todos, con despego y hasta con exagerada severidad. Pero en las noches buscaba otra vez ese cuerpo conocido por la costumbre y en el que se mezclaban olores domésticos y reminiscencias infantiles.

Pero, como dice el refrán: "Lo que de noche se hace de día aparece." Modesta empezó a mostrar la color quebrada, unas ojeras grandes y un desmadejamiento en las actitudes que las otras criadas comentaron con risas maliciosas y guiños obscenos.

Una mañana, Modesta tuvo que suspender su tarea de moler el maíz porque una basca repentina la sobrecogió. La salera fue a dar aviso a la patrona de que Modesta estaba embarazada.

Doña Romelia se presentó en la cocina, hecha un basilisco.

—Malagradecida, tal por cual. Tenías que salir con tú domingo siete. ¿Y qué creíste? ¿Que te iba yo a solapar tus sinvergüenzadas? Ni lo permita Dios. Tengo marido a quién responder, hijas a las que debo dar buenos ejemplos. Así que ahora mismo te me vas largando a la calle.

Antes de abandonar la casa de los Ochoa, Modesta fue sometida a una humillante inspección: la señora y sus hijas registraron las pertenencias y la ropa de la muchacha para ver si no había robado algo. Después se formó en el zaguán una especie de valla por la que Modesta tuvo que atravesar para salir.

Fugazmente miró aquellos rostros. El de don Humberto, congestionado de gordura, con sus ojillos lúbricos; el de doña Romelia, crispado de indignación; el de las jóvenes —Clara, Dolores y Berta—, curiosos, con una ligera palidez de envidia. Modesta buscó el rostro de Jorgito, pero no estaba allí.

Modesta había llegado a la salida de Moxviquil. Se detuvo. Allí estaban ya otras mujeres, descalzas y mal vestidas como ella. La miraron con desconfianza.

—Déjenla —intercedió una—. Es cristiana como cualquiera y tiene tres hijos que mantener.

¿Por qué Jorgito tenía que fumar y tomar?

¿Cuáles son los rituales de iniciación? ¿No se es hombre sino se toma, fuma y tiene sexo?

¿Por qué Modesta no pudo cumplir su sueño?

¿Por qué si el hijo de Modesta era un Ochoa no la apoyaron?

Fin de la sesión de capitular

Cobarde

Dos chicas
¿Y nosotras? ¿Acaso somos adonisas?
¿Vinimos a barrer el dinero con escoba?
—Lo que ésta gane no nos va a sacar de pobres. Hay que tener caridad. Está recién viuda.
—¿De quién?
—Del finado Alberto Gómez.
—¿El albañil?
—¿El que murió de bolo?
Aunque dicho en voz baja, Modesta alcanzó a oír el comentario. Un violento rubor invadió sus mejillas. ¡Alberto Gómez, el que murió de bolo! ¡Calumnias! Su marido no había muerto así. Bueno, era verdad que tomaba sus tragos y más a últimas fechas. Pero el pobre tenía razón. Estaba aburrido de aplanar las calles en busca de trabajo. Nadie construye una casa, nadie se embarca en una reparación cuando se está en pleno tiempo de aguas. Alberto se cansaba de esperar que pasara la lluvia, bajo los portales o en el quicio de una puerta. Así fue como empezó a meterse en las cantinas. Los malos amigos hicieron lo demás. Alberto faltaba a sus obligaciones, maltrataba a su familia. Había que perdonarlo. Cuando un hombre no está en sus cabales hace una barbaridad tras otra. Al día siguiente, cuando se le quitaba lo engasado, se asustaba de ver a Modesta llena de moretones y a los niños temblando de miedo en un rincón. Lloraba de vergüenza y de arrepentimiento. Pero no se corregía. Puede más el vicio que la razón.

Ellos

—¿Y nosotras? ¿Acaso somos adonisas?
 —¿Vinimos a barrer el dinero con escoba?
 —Lo que ésta gane no nos va a sacar de pobres. Hay que tener caridad. Está recién viuda.
 —¿De quién?
 —Del finado Alberto Gómez.
 —¿El albañil?
 —¿El que murió de bolo?

Aunque dicho en voz baja, Modesta alcanzó a oír el comentario. Un violento rubor invadió sus mejillas. ¡Alberto Gómez, el que murió de bolo! ¡Calumnias! Su marido no había muerto así. Bueno, era verdad que tomaba sus tragos y más a últimas fechas. Pero el pobre tenía razón. Estaba aburrido de aplanar las calles en busca de trabajo. Nadie construye una casa, nadie se embarca en una reparación cuando se está en pleno tiempo de aguas. Alberto se cansaba de esperar que pasara la lluvia, bajo los portales o en el quicio de una puerta. Así fue como empezó a meterse en las cantinas. Los malos amigos hicieron lo demás. Alberto faltaba a sus obligaciones, maltrataba a su familia. Había que perdonarlo. Cuando un hombre no está en sus cabales hace una barbaridad tras otra. Al día siguiente, cuando se le quitaba lo engasado, se asustaba de ver a Modesta llena de moretones y a los niños temblando de miedo en un rincón. Lloraba de vergüenza y de arrepentimiento. Pero no se corregía. Puede más el vicio que la razón.

*¿Cómo es que Modesta adquirió el apellido Gómez?
 ¿Que vida le daba Alberto?
 ¿Por qué se volvió un borracho?*

Ella

Mientras aguardaba a su marido, a deshoras de la noche, Modesta se afligía pensando en los mil accidentes que podían ocurrirle en la calle. Un pleito, un atropellamiento, una bala perdida. Modesta lo veía llegar en parihuela, bañado en sangre, y se retorció las manos discurriendo de dónde iba a sacar dinero para el entierro.

Ellos

Pero las cosas sucedieron de otro modo; ella tuvo que ir a recoger a Alberto porque se había quedado dormido en una banquetta y allí le agarró la noche y le cayó el sereno. En apariencia, Alberto no tenía ninguna lesión. Se quejaba un poco de dolor de costado. Le hicieron su untura de sebo, por si se trataba de un enfriamiento; le aplicaron ventosas, bebió agua de brasa. Pero el dolor arreciaba. Los estertores de la agonía duraron poco y las vecinas hicieron una colecta para pagar el cajón.

—Te salió peor el remedio que la enfermedad, le decía a Modesta su comadre Águeda. Te casaste con Alberto para estar bajo mano de hombre, para que el hijo del mentado Jorge se criara con un respeto. Y ahora resulta que te que-

carne podrida o con granos, la gran pesa de plomo que alteraba la balanza y alarido de indignación ante su más mínima protesta. Al escándalo acudían las otras placeras y se armaba un alboroto en que intervenían curiosos y gendarmes, azuzando a los protagonistas con palabras de desafío, gestos insultantes y empujones. El saldo de la refriega era, invariablemente, el sombrero o el morral del indio que la vencedora enarbolaba como un trofeo, y la carrera asustada del vencido que así escapaba de las amenazas y las burlas de la multitud.)

—¡Ahí vienen ya!

Las atajadoras abandonaron sus conversaciones para volver el rostro hacia los cerros. La neblina permitía ya distinguir algunos bultos que se movían en su interior. Eran los indios, cargados de las mercancías que iban a vender a Ciudad Real. Las atajadoras avanzaron unos pasos a su encuentro. Modesta las imitó.

Los dos grupos estaban frente a frente. Transcurrieron breves segundos de expectación. Por fin, los indios continuaron su camino con la cabeza baja y la mirada fija obstinadamente en el suelo, como si el recurso mágico de no ver a las mujeres las volviera inexistentes.

Las atajadoras se lanzaron contra los indios desordenadamente. Forcejeaban, sofocando gritos, por la posesión de un objeto que no debía sufrir deterioro. Por último, cuando el chamarro de lana o la red de verduras o el utensilio de barro estaban ya en poder de la atajadora, ésta sacaba de entre su camisa unas monedas y sin contarlas, las dejaba caer al suelo de donde el indio derribado las recogía.

Aprovechando la confusión de la reyerta una joven india quiso escapar y echó a correr con su cargamento intacto.

—Esa te toca a vos, gritó burlonamente una de las atajadoras a Modesta.

De un modo automático, lo mismo que un animal mucho tiempo adiestrado en la persecución, Modesta se lanzó hacia la fugitiva. Al darle alcance la asió de la falda y ambas rodaron por tierra. Modesta luchó hasta quedar encima de la otra. Le jaló las trenzas, le golpeó las mejillas, le clavó las uñas en las orejas. ¡Más fuerte! ¡Más fuerte!

—¡India desgraciada, me lo tenés que pagar todo junto!

La india se retorció de dolor; diez hilillos de sangre le escurrieron de los lóbulos hasta la nuca.

—Ya no, marchanta, ya no...

Enardecida, acezante, Modesta se aferraba a su víctima. No quiso soltarla ni cuando le entregó el chamarro de lana

¿A quiénes le daban la peor carne?
¿Por qué?

Ellas

al zansúp Ab
 1009 al wadob
 faww
 fawp 10f b

que traía escondido. Tuvo que intervenir otra atajadora.

—¡Ya basta! —dijo con energía a Modesta, obligándola a ponerse de pie.

Modesta se tambaleaba como una ebria mientras, con el rebozo, se enjugaba la cara, húmeda de sudor.

—Y vos, prosiguió la atajadora, dirigiéndose a la india, deja de estar jirimiquiando que no es gracia. No te pasó nada. Toma estos centavos y que Dios te bendiga. Agradece que no te llevamos al Niñado por alborotadora.

La india recogió la moneda presurosamente y presurosamente se alejó de allí. Modesta miraba sin comprender.

—Para que te sirva de lección —le dijo la atajadora—, yo me quedo con el chamarro, puesto que yo lo pagué. Tal vez mañana tengas mejor suerte.

Modesta asintió. Mañana. Sí, mañana y pasado mañana y siempre. Era cierto lo que le decían: que el oficio de atajadora es duro y que la ganancia no rinde. Se miró las uñas ensangrentadas. No sabía por qué. Pero estaba contenta.

¿En qué consiste ser atajadora?

¿Por qué se sintió Feliz?

LECCIÓN DE COCINA*

La cocina resplandece de blancura. Es una lástima tener que mancillarla con el uso. Habría que sentarse a contemplarla, a describirla, a cerrar los ojos, a evocarla. Fijándose bien esta nitidez, esta pulcritud carece del exceso deslumbrador que produce escalofríos en los sanatorios. ¿O es el halo de desinfectantes, los pasos de goma de las afanadoras, la presencia oculta de la enfermedad y de la muerte? Qué me importa. Mi lugar está aquí. Desde el principio de los tiempos ha estado aquí. En el proverbio alemán la mujer es sinónimo de *Küche*, *Kinder*, *Kirche*. Yo anduve extraviada en aulas, en calles, en oficinas, en cafés; desperdiciada en destrezas que ahora he de olvidar para adquirir otras. Por ejemplo, elegir el menú. ¿Cómo podría llevar al cabo labor tan ímproba sin la colaboración de la sociedad, de la historia entera? En un estante especial, adecuado a mi estatura, se alinean mis espíritus protectores, esas aplaudidas equilibristas que concilian en las páginas

* Del libro *Álbum de familia*.

Anexo 3. Cuento "La tía Daniela" organizado para trabajar en el aula

- Análisis**
- Inteligencia emocional
 - Amor romántico

¿De qué creo que se trata?

¿Por qué será tía y no sólo Daniela?

La tía Daniela

Docente

La tía Daniela se enamoró como se enamoran siempre las mujeres inteligentes: como una idiota. Lo había visto llegar una mañana, caminando con los hombros erguidos sobre un paso sereno y había pensado: "Este hombre se cree Dios". Pero al rato de oírlo decir historias sobre mundos desconocidos y pasiones extrañas, se enamoró de él y de sus brazos como si desde niña no hablara latín, no supiera lógica, ni hubiera sorprendido a media ciudad copiando los juegos de Góngora y Sor Juana como quien responde a una canción en el recreo.

¿Cómo era Daniela?

¿Por qué se enamoró?

¿Qué tiene que ver la inteligencia con el amor?

Chicos

Era tan sabia que ningún hombre quería meterse con ella, por más que tuviera los ojos de miel y una boca brillante, por más que su cuerpo acariciara la imaginación despertando las ganas de mirarlo desnudo, por más que fuera hermosa como la virgen del Rosario. Daba temor quererla porque algo había en su inteligencia que sugería siempre un desprecio por el sexo opuesto y sus confusiones.

¿Por qué no se le acercaban los chicos?

Chicas

Pero aquel hombre que no sabía nada de ella y sus libros, se le acercó como a cualquiera. Entonces la tía Daniela lo dotó de una inteligencia deslumbrante, una virtud de ángel y un talento de artista. Su cabeza lo miró de tantos modos que en doce días creyó conocer a cien hombres.

¿Por qué lo vio como super héroe?

Lo quiso convencida de que Dios puede andar entre mortales, entregada hasta las uñas a los deseos y las ocurrencias de un tipo que nunca llegó para quedarse y jamás entendió uno solo de todos los poemas que Daniela quiso leerle para explicar su amor.

¿A qué se refiere?

Un día, así como había llegado, se fue sin despedir siquiera. Y no hubo entonces en la redonda inteligencia de la tía Daniela un solo atisbo de entender qué había pasado.

¿Qué pasó?

Hipnotizada por un dolor sin nombre ni destino se volvió la más tonta de las tontas. Perderlo fue una larga pena como el insomnio, una vejez de siglos, el infierno.

Por unos días de luz, por un indicio, por los ojos de hierro y súplica que le prestó una noche, la tía Daniela enterró las ganas de estar viva y fue perdiendo el brillo de la piel, la fuerza de las piernas, la intensidad de la frente y las entrañas.

Se quedó casi ciega en tres meses, una joroba le creció en la espalda, y algo le sucedió a su termostato que a pesar de andar hasta en el rayo del sol con abrigo y calcetines, tiritaba de frío como si viviera en el centro mismo del invierno. La sacaban al aire como a un canario. Cerca le ponían fruta y galletas para que picoteara, pero su madre se llevaba las cosas intactas mientras ella seguía muda a pesar de los esfuerzos que todo el mundo hacía por distraerla.

¿Qué le pasó a Daniela?

Al principio la invitaban a la calle para ver si mirando las palomas o viendo ir y venir a la gente, algo de ella volvía a dar muestras de apego a la vida. Trataron todo. Su madre se la llevó de viaje a España y la hizo entrar y salir de todos los tablados sevillanos sin obtener de ella más que una lágrima la noche que el cantador estuvo alegre. A la mañana siguiente le puso un telegrama a su marido diciendo: "Empieza a mejorar, ha llorado un segundo". Se había vuelto un árbol seco, iba para donde la llevaran y en cuanto podía se dejaba caer en la cama como si hubiera trabajado veinticuatro horas recogiendo algodón. Por fin las fuerzas no le alcanzaron más que para echarse en una silla y decirle a su madre: "Te lo ruego, vámonos a casa".

Cuando volvieron, la tía Daniela apenas podía caminar y desde entonces no quiso levantarse. Tampoco quería bañarse, ni peinarse, ni hacer pipí. Una mañana no pudo siquiera abrir los ojos.

-¡Está muerta! – oyó decir a su alrededor y no encontró las fuerzas para negarlo.

Alguien le sugirió a su madre que ese comportamiento era un chantaje, un modo de vengarse en los otros, una pose de niña consentida que si de repente perdiera la tranquilidad de la casa y la comida segura, se las arreglaría para mejorar de un día para el otro. Su madre hizo el esfuerzo de abandonarla en el quicio de la puerta de la Catedral.

La dejaron ahí una noche con la esperanza de verla regresar al día siguiente, hambrienta y furiosa, como había sido alguna vez. A la tercera noche la recogieron de la puerta de la Catedral con pulmonía y la llevaron al hospital entre lágrimas de toda la familia.

¿Por qué la dejaron en la catedral?

Ahí fue a visitarla su amiga Elidé, una joven de piel brillante que hablaba sin tregua y que decía saber las curas del mal de amores. Pidió que la dejaran hacerse cargo del alma y del estómago de aquella náufraga. Era una creatura alegre y ávida. La oyeron opinar. Según ella el error en el tratamiento de su inteligente amiga estaba en los consejos de que olvidara. Olvidar era un asunto imposible. Lo que había que hacer era encauzarle los recuerdos, para que no la mataran, para que la obligaran a seguir viva.

¿Quién era Elidé? ¿Qué proponía?

Los padres oyeron hablar a la muchacha con la misma indiferencia que ya les provocaba cualquier intento de curar a su hija. Daban por hecho que no serviría de nada y sin embargo lo autorizaban como si no hubieran perdido la esperanza que ya habían perdido.

Las pusieron a dormir en el mismo cuarto. Siempre que alguien pasaba frente a la puerta oía a la incansable voz de Elidé hablando del asunto con la misma obstinación con que un médico vigila a un moribundo. No se callaba. No le daba tregua. Un día y otro, una semana y otra.

-¿Cómo dices que eran sus manos? – preguntaba. Si la tía Daniela no le contestaba, Elidé volvía por otro lado.

-¿Tenía los ojos verdes? ¿Cafés? ¿Grandes?

-Chicos – le contestó la tía Daniela hablando por primera vez en treinta días.

-¿Chicos y turbios?- preguntó la tía Elidé.

- Chicos y fieros – contestó la tía Daniela y volvió a callarse otro mes.

- Seguro que era Leo. Así son los de Leo – decía su amiga sacando un libro de horóscopos para leerle. Decía todos los horrores que pueden caer en un Leo. – De remate, son mentirosos. Pero no tienes que dejarte, tú eres de Tauro. Son fuertes las mujeres de Tauro.

- Mentiras sí que dijo – le contestó Daniela una tarde.

-¿Cuáles? No se te vayan a olvidar. Porque el mundo no es tan grande como para que no demos con él, y entonces le vas a recordar sus palabras. Una por una, las que oíste y las que te hizo decir.

-No quiero humillarme.

Diálogo entre dos

— Daniela

-El humillado va a ser él. Si no todo es tan fácil como sembrar palabras y largarse.

-Me iluminaron -defendió la tía Daniela.

- Se te nota iluminada - decía su amiga cuando llegaban a puntos así.

¿Cómo era el galán?

Al tercer mes de hablar y hablar la hizo comer como Dios manda. Ni siquiera se dio cuenta cómo fue. La llevó a una caminata por el jardín. Cargaba una cesta con fruta, queso, pan, mantequilla y té. Extendió un mantel sobre el pasto, sacó las cosas y siguió hablando mientras empezaba a comer sin ofrecerle.

- Le gustaban las uvas - dijo la enferma.

- Entiendo que lo extrañes.

Sí - dijo la enferma acercándose un racimo de uvas -. Besaba regio. Y tenía suave la piel de los hombros y la cintura.

-¿Cómo tenía? Ya sabes - dijo la amiga como si supiera siempre lo que la torturaba.

- No te lo voy a decir - contestó riéndose por primera vez en meses. Luego comió queso y té, pan y mantequilla.

- ¿Rico? - le preguntó Elidé.

- Sí - le contestó la enferma empezando a ser ella.

Una noche bajaron a cenar. La tía Daniela con un vestido nuevo y el pelo brillante y limpio, libre por fin de la trenza polvorosa que no se había peinado en mucho tiempo.

Veinte días después ella y su amiga habían repasado los recuerdos de arriba para abajo hasta convertirlos en trivia. Todo lo que había tratado de olvidar la tía Daniela forzándose a no pensarlo, se le volvió indigno de recuerdo después de repetirlo muchas veces. Castigó su buen juicio oyéndose contar una tras otra las ciento veinte mil tonterías que la había hecho feliz y desgraciada.

- Ya no quiero ni vengarme - le dijo una mañana a Elidé -. Estoy aburridísima del tema.

¿Cuál fue el tratamiento?

- ¿Cómo? No te pongas inteligente - dijo Elidé-. Éste ha sido todo el tiempo un asunto de razón menguada. ¿Lo vas convertir en algo lúcido? No lo echas a perder. Nos falta lo mejor. Nos falta buscar al hombre en Europa y África, en Sudamérica y la India, nos falta encontrarlo y hacer un escándalo que justifique nuestros viajes. Nos falta conocer la galería Pitti, ver Florencia, enamorarnos en Venecia, echar una moneda en la fuente de Trevi. ¿Nos vamos a perseguir a ese hombre que te enamoró como a una imbecil y luego se fue?

Habían planeado viajar por el mundo en busca del culpable y eso de que la venganza ya no fuera trascendente en la cura de su amiga tenía devastada a Elidé. Iban a perderse la India y Marruecos, Bolivia y el Congo, Viena y sobre todo Italia. Nunca pensó que podría convertirla en un ser racional después de haberla visto paralizada y casi loca hacia cuatro meses.

¿Cómo se recupero?

Diálogo
entre dos
ellas y ellos

- Tenemos que ir a buscarlo. No te vuelvas inteligente antes de tiempo – le decía.

- Llegó ayer – le contestó la tía Daniela un mediodía.

- ¿Cómo sabes?

- Lo vi. Tocó en el balcón como antes.

- ¿Y qué sentiste?

- Nada.

- ¿Y qué te dijo?

- Todo.

- ¿Y qué le contestaste?

- Cerré.

- ¿Y ahora? – preguntó la terapeuta.

- Ahora sí nos vamos a Italia: los ausentes siempre se equivocan.

Y se fueron a Italia por la voz del Dante: “Piovverà dentro a l’alta fantasia.”

¿En qué termina?

Cuando un hombre que está vivo te hace llorar, hay que dejarlo. Sólo se llora por los amantes muertos.

Clara Obligado