



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**MUJERES EN EL PROSCENIO
PROPUESTA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN
EL CCH (UNIDAD III. CUENTO Y NOVELA DE LA ASIGNATURA TALLER DE
LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II, DE
LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM)**

TESIS

Que para optar por el grado de Maestría en Pedagogía
Presenta:

Brisa Romero Martínez

Directora de tesis:

Dra. María Isabel Belausteguigoitia Rius
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Comité tutorial

Dra. Clara Isabel Josefa Carpy y Navarro
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Dra. Teresita del Niño Jesús Durán Ramos
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Dra. Guadalupe Estela Ibarra Rosales

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Dra. María del Socorro Oropeza Amador
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX.

OCTUBRE DE 2019



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.

Dedico este trabajo:

*A Edahí, porque eres el viento que no despeinó a su abuelo,
y porque al pie de la montaña me esperas para enseñarme a ver.*

*A Gricel Rodríguez Bernal,
porque pese a todo,
no me soltaste de la mano.*

*A Apolonia Martínez Rodríguez y a Heriberta Rodríguez Gómez, por ser las
raíces del árbol y el vínculo con mis ancestras.
Ustedes me mostraron lo que no quería ser.*

*A Juan Romero Medel (Q. P. D), por tu ejemplo de fortaleza.
¡Mi abrazo eterno para ti papá!*

Agradezco:

A la Universidad Nacional Autónoma de México y al Colegio de Ciencias y Humanidades, por darme la posibilidad de reflexionar sobre quién soy, permitirme entender un poco más a mi país, ampliar mi perspectiva de la realidad y orientar mi proyecto de vida. Gracias por otorgarme el privilegio de estudiar en las aulas de una de las mejores universidades del mundo. Aprendí así de grandes maestr@s, compañer@s inteligentes y amig@s entrañables.

A la Dra. María Isabel Belausteguigoitia Rius, por compartir de manera generosa sus conocimientos conmigo, por sus consejos y correcciones y, ante todo, por generar en mí vuelcos emocionales que hicieron posible la elaboración y conclusión de esta tesis.

A la Dra. Clara Isabel Josefa Carpy y Navarro, a la Dra. Guadalupe Estela Ibarra Rosales, a la Dra. Teresita del Niño Jesús Durán Ramos y a la Dra. María del Socorro Oropeza Amador, por su atenta lectura, sus acertadas aportaciones y el voto de confianza a este trabajo. ¡Muchas gracias!

A mis alumnas del CCH Oriente y a Aideé Mendoza Jerónimo, porque me recordaron la necesidad de indignarse por el encierro de las mujeres.

A los amorosos -los locos sin Dios y sin diablo- porque por ustedes puedo valorar y agradecer hasta el último día de mi vida, la capacidad que tengo de soñar, de imaginar un futuro mejor, de amar y de sentir dolor verdadero, de no padecer el eterno suplicio del aburrimiento... y de poder dormir sin miedo a que me coman los gusanos. Gracias por quitarme la inocencia.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. ARMAZONES QUE INMOVILIZAN E INVISIBILIZAN A LAS MUJERES. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: PEDAGOGÍA Y LITERATURA	
Preámbulo	15
1.1 Violencia de género en el CCH	16
1.2 Acciones del Colegio para contrarrestar la violencia de género y fomentar la igualdad entre hombres y mujeres	20
1.3 La función docente	23
1.4 Qué es el género	27
1.4.1 Elementos del género	32
1.5 Necesidad de la perspectiva de género	34
1.6 Igualdad y equidad de género	46
1.7 Otra manera de mirar: La importancia de narrar historias	48
1.7.1 Literatura y perspectiva de género	49
CAPÍTULO 2. VUELCOS Y GIROS EN LA MIRADA. RUTAS PARA LEER Y ANALIZAR CUENTOS Y NOVELAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	
Preámbulo	53
2.1 El programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental	55
2.2 Vuelcos y giros en la mirada (sugerencias para leer cuentos y novelas desde la perspectiva de género)	57
2.2.1 Primer Giro: Interrogar y transformar	57
2.2.2 Rasgos básicos del cuento y la novela	65
2.2.3 El narrador [o la narradora]. Alexiévich y Azuela	66

	6
2.2.4 Los personajes: Entramados para la transformación y la crítica	69
2.2.5 El tiempo: Historias grandes y pequeñas	78
2.2.6 El escenario: Los de arriba y “las de abajo”	81
2.2.7 Conflictos y metas: Matrimonio, recato, cuidado y familia	87
2.2.8 Segundo giro. Glosario sobre los pequeños asuntos que marcan las grandes transformaciones: Los contrastes, consuelos y conspiraciones de las mujeres	91
CAPÍTULO 3. MIRAR A LAS MUJERES, FUGA Y ENCIERROS NARRATIVOS: PROPUESTA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LA UNIDAD III. CUENTO Y NOVELA. COMENTARIO ANALÍTICO	
Preámbulo	99
3.1 La narrativa literaria como mirada hacia las mujeres. <i>Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico</i>	105
Aprendizaje 1. La voz de las mujeres: Otra mirada de la realidad	105
Aprendizaje 2. Los personajes mujeres: Estereotipos, carácter y formas de escape	115
Aprendizaje 3. Prácticas improductivas y posibilidades esperanzadoras de cambio: Divergencias, convergencias y conversaciones	127
Aprendizaje 4. Conflictos y anhelos de las mujeres: Estereotipos de género como amazones	133
Aprendizaje 5. Pensar la desigualdad: Crítica y análisis	138
CONCLUSIONES	143
OBRAS CONSULTADAS	149
ANEXOS	158

INTRODUCCIÓN

Con diferentes intensidades, pero a lo largo de la historia de la humanidad, a las mujeres se nos ha ocultado, olvidado o despreciado. Claro ejemplo de eso lo encontramos en el teatro de la antigua Grecia, donde se prohibió la participación de las féminas, por lo que los varones usaron máscaras para interpretarlas en las grandes tragedias y comedias de los autores consagrados, quienes también fueron hombres: Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes. Otra situación similar sucedió en el teatro Shakesperiano, en el que los personajes femeninos eran llevados a cabo por actores varones que se vestían de mujeres, puesto que resultaba inconcebible que ellas participaran en esa actividad pública. La situación en nuestro continente y en Hispanoamérica no era distinta.

Si bien podemos notar cambios en cuanto al empoderamiento de las mujeres y victorias en la lucha por nuestros derechos, en los contextos contemporáneos sigue habiendo abismales injusticias, violencia y desigualdad. Una muestra de lo anterior, es la más reciente Encuesta Nacional de Género *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que arrojó como resultado que, en México, tanto en hombres como en mujeres, sigue prevaleciendo la creencia de que ser mujer implica ser madre, ser cuidadora de los demás, ser amorosa, sensual y emocional. Mientras que ser hombre tiene que ver con el sujeto proveedor, protector, macho, valiente, mujeriego y racional (Galeana y Vargas Becerra, 2015: 117 y 178) Asimismo, en la práctica, el trabajo doméstico (cocinar, lavar trastes, lavar y planchar ropa, hacer la limpieza y cuidar a infantes) está concentrado en las manos de las mujeres. Si bien algunos hombres se involucran en estas actividades, ellos se dedican a “colaborar” en tareas que llevan menos tiempo y que tienen que ver con las reparaciones de maquinaria y objetos (p. 181). Las “reparaciones” emocionales, ese gran trabajo afectivo de pegamento y cohesión familiar y social, está a cargo de las mujeres.

La realidad es que, como padres y madres de familia, como docentes y como profesionales diversos y especialistas de la educación, no sabemos cómo formar para la igualdad y para el respeto entre mujeres y hombres. Aunque en el discurso

se diga que las mujeres estamos protegidas y que gozamos de libertad –a diferencia de épocas pasadas- o que incluso se piense que tenemos “más derechos que los hombres”, es un hecho que vivimos contextos violentos en donde hemos normalizado actos de máxima misoginia como el feminicidio y la explotación sexual de mujeres y niñas, como algunos de los muchos ejemplos.

Recientemente en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades,¹ uno de los bachilleratos de nuestra máxima casa de estudios, se creó el *Seminario sobre las prácticas de género en el CCH*, dirigido a docentes de la institución. Al respecto el director general del Colegio expresó: “los profesores [y las profesoras] advierten que hay inequidad de género por el patrón de conducta mental que traen [los y las alumnas] de sus familias y de la sociedad misma, por lo que ahí puede incidir esta iniciativa, a través de la participación de los[las] académicos[as]” (Villegas González, 2018: 3).

Este seminario es uno de los varios esfuerzos que ha llevado a cabo la Universidad Nacional Autónoma de México para fomentar la igualdad de género entre su población. No obstante, incluso con estas iniciativas, falta mucho por hacer, desde tomar conciencia de la existencia de inequidad entre varones y mujeres (pues como hace referencia la cita anterior, eso es lo que hemos aprendido y asumido), hasta incorporar la perspectiva de género en el currículo universitario como propuesta de formación de sujetos y sociedades más equitativas, armónicas, sanas y justas.

En CCH Oriente, es común oír que las alumnas denuncien comentarios sexistas o machistas de algún profesor sobre las mujeres; que un alumno le reclame a otro que parece “pinche vieja” por no querer hacer algo que pueda demostrar su “hombría”, o que le grite “hijo de la Chingada” porque le hizo o le dijo algo que no le gustó; además, también es habitual que varios jóvenes de la actual generación, escuchen canciones de reggaetón sin reflexionar cómo describen a las mujeres en sus letras. En todas estas situaciones se nos subestima por ser mujeres, se nos

¹ En 1996 desapareció la Dirección General de Bachillerato por lo que la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades se desvincularon. Éste se convirtió en Escuela Nacional, no obstante, desde su fundación en 1971 hasta la fecha, es conocido como CCH.

considera inferiores, se nos agrede y desprecia, se refiere que no valemos lo mismo y, por tanto, que no somos iguales a los hombres.

Ese desprecio a las mujeres se manifiesta también a partir de silenciarnos, lo que sentimos, experimentamos y pensamos se minimiza o es borrado. Por ejemplo, el hecho de no estar documentada la participación de las mujeres en la guerra, pese a haber sido fundamental en esta actividad tan masculina, en la que los varones se han llevado siempre todo el crédito. Ha sido gracias a mujeres valientes y pensantes que se han recuperado esos relatos de vida que son tan valiosos porque nos dejan entender y dimensionar otras caras de la realidad y las experiencias del sujeto mujer en ellas. En palabras de Alexiévich, autora de *La guerra no tiene rostro de mujer*: “[...] Los relatos de las mujeres son diferentes y hablan de otras cosas. La guerra femenina tiene sus colores, sus olores, su iluminación y su espacio. Tiene sus propias palabras. En esta guerra no hay héroes ni hazañas increíbles, tan solo hay seres humanos involucrados en una tarea inhumana [...]” (Alexiévich, 2015: 14).

Actualmente vivimos una intensificación de la participación de las mujeres en todos los campos, también vivimos la necesidad de tomar la palabra y levantar la voz. Este trabajo resalta ese hecho y propone la lectura con enfoque de género en el bachillerato (CCH) como un mecanismo de visibilización -no sólo de las mujeres escritoras y de los personajes femeninos- sino de aquello que les opaca, oculta y margina. Esta propuesta plantea entonces, una lectura de textos narrativos desde un enfoque de género, con el fin de visibilizar y hacer audibles las *demandas, problemas y deseos de las mujeres*.

La perspectiva, óptica, visión o enfoque de género, es una mirada crítica que posibilita posicionarse desde otro ángulo, retomar las voces que casi no han sido escuchadas, particularmente las de las mujeres, con intenciones de evidenciar las desigualdades entre los seres humanos. Ahora bien, una de esas propuestas para integrar esta perspectiva al currículo, es realizar lectura y análisis de textos literarios con este enfoque. Si nos valemos de la narración literaria² como un medio

² En este trabajo retomo la narración porque es el género literario abordado en la unidad de la asignatura de la que se deriva la propuesta de planeación que hago. Si bien en los programas de esta materia se aborda la poesía, el texto dramático y el ensayo, que también pueden ser trabajados con enfoque de género, se requiere tener en cuenta rasgos y particularidades disímiles a los de la

para discutir la mirada parcializada en la que los varones son la medida y parámetro de todas las cosas, las posibilidades de reflexión y entendimiento son sumamente alentadoras. Para ello es indispensable centrarnos en la narración como herramienta pedagógica. Para Bruner, la narración es:

[...] la conexión de los acontecimientos en el tiempo, lo que se encuentra en el núcleo del pensamiento humano. [...] La representación de la experiencia en narraciones proporciona una estructura (una "psicología popular") que permite a los seres humanos [hombres y mujeres] interpretar sus experiencias y comprenderse mutuamente los unos a los otros [...] (Cit. en Cole, 2003: 123).

Entonces, entendamos la narración no como una copia fiel de la realidad, sino como una manera de evocar esa realidad creada por la especie humana para cuestionarla, para pensar a los otros individuos (con sus marcas de género, raciales, de clase, etarias y sexuales), para reflexionar cómo puede gestionarse la cultura en la que está inserta la lectura de esos textos narrativos.

Una función importante del relato es que sus lecturas pueden establecer una prueba de la realidad, un buen relato puede usarse como un medio de convencimiento (Bruner, 1998: 23). Quien hace este ejercicio de lectura confirma las realidades injustas, desordenadas, nefastas, pero en las que en ocasiones los personajes pueden ser, accionar o resolver de manera distinta a una supuesta condición natural o de destino incluso, dada por el género.

Y es justo a través de la lectura de cuentos y de novelas desde el enfoque de género, que el sujeto lector puede hacer conciencia de cómo funciona con otros órdenes culturales, la diferenciación y jerarquización social entre mujeres y hombres. Esto da paso a la comprensión de la desigualdad de género para hacer notorio que las mujeres están en la posición social más baja, en donde los recursos económicos, la pertenencia étnica, la condición sexual y desde luego el género, son determinantes. Es así que, si ponemos el foco en las mujeres, vamos a visibilizar al sistema patriarcal –protector y violento- que genera inequidad entre los sujetos. Es de esa manera, que el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID I-IV), asignatura obligatoria del Plan de Estudios vigente

narrativa, que dan como resultado una planeación con tiempos, actividades, pausas, acciones y tareas distintas.

del CCH, posibilita proponer narrativas que exhiben y permiten imaginar formas de erradicar esas desigualdades, finalidad perseguida con esta propuesta.

El proscenio –espacio que destaco para las mujeres- es la parte del teatro a la italiana³ que está más cercana al público, es el área frontal del escenario en el que los espectadores irremediamente ven al personaje aunque el telón se cierre. La intención de titular este trabajo *mujeres en el proscenio*, es justamente poner a los personajes femeninos, de narrativa literaria en este caso, en el centro de la acción, de visibilizarlas, de colocarles los reflectores y así percibir las y oír las, para que sean consideradas relevantes sus problemáticas, para que interese a quien lee cuentos y novelas lo que les pasa: sus deseos, sus metas, sus ideas, sus voces, sus disgustos, sus sufrimientos... su vida.

Por ello, el objetivo principal de este trabajo es hacer una propuesta de estrategia didáctica de la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*, del actual programa del TLRIID II, desde el enfoque de género. Mientras que los objetivos específicos son definir y entender en qué consiste el giro de la mirada que provoca la perspectiva de género y elaborar una ruta para la lectura y el análisis de cuentos y novelas, dirigida al profesorado⁴ del CCH que imparte esta asignatura. La idea es que revisen sus propias concepciones sobre el género para que después incorporen a su programa operativo de narrativa literaria esta mirada crítica.

La visión que retomo desde los estudios de género, entiende como sujeto uno a los hombres y como sujeto otro a las mujeres, de la forma en que lo especifica Simone de Beauvoir en su libro *el Segundo sexo*: “La Historia nos muestra que los hombres siempre han ejercido todos los poderes concretos; desde los primeros tiempos del patriarcado han juzgado útil mantener a la mujer en un estado de

³ Clásico edificio teatral de origen europeo, en el que los actores están de frente al público, cuando pensamos en un teatro la imagen que nos viene a la mente es la de un teatro a la italiana.

⁴ Además del profesorado interesado en consultar este texto, el propósito es difundir esta propuesta con mis compañeros y compañeras docentes, del grupo de trabajo institucional del que formo parte, y de esa manera, incorporar elementos a la actividad que llevamos a cabo. En este periodo (2019-2020) el seminario tiene por nombre *Instrumentación y seguimiento de los programas de estudio. Preparación y análisis grupal de la experiencia docente en el TLRIID III y IV*. La difusión también la haré en los espacios de discusión y aprendizaje en los que suelo participar: ponencias, cursos de formación docente, actividades culturales y académicas con el alumnado, etcétera.

dependencia; sus códigos se han establecido contra ella; y de ese modo la mujer se ha constituido concretamente como lo Otro [...]” (2013: 139).

Es así como planteo los siguientes aspectos: Qué puede ofrecer la pedagogía crítica en su vínculo con los estudios de género para transformar los marcos culturales en que son vistas y leídas las mujeres, qué autoras y autores literarios pueden ensanchar los escenarios de lo que tradicionalmente se ha considerado lo *femenino* y lo *masculino*, cuál es el lugar de la mujer como sujeto otro y, cómo trazar una ruta de lectura de narrativa que le permita al profesorado y alumnado del CCH ampliar sus horizontes críticos de significado sobre los mundos de las mujeres.

Esbocé esta propuesta de planeación desde la *investigación pedagógica feminista*, que tiene como particularidad subrayar –desde actos como la lectura en el salón de clase- la desigualdad que caracteriza la situación de género de las mujeres en relación con los hombres, pero sobre todo pretende desmontar los principios sexistas y androcéntricos, visibilizar y desnaturalizar los fenómenos que conciernen a las formas de desigualdad entre los seres humanos (Castañeda, 2014: 151).

Así también, retomé para este trabajo la “perspectiva de género”, que se define como “un instrumento de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres, para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad” (Silva Rosales, 2004: 17) Dicho enfoque posibilita:

- [...] Sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno simbólico, es decir, llorar, ser maternal, proveer, no son rasgos biológicos sino valores asignados (simbólicos) a los sexos.
- Delimitar con mayor precisión y claridad cómo la diferencia cobra dimensión de desigualdad, es decir, todos los hombres en conjunto son quienes ejercen el poder sobre las mujeres, como grupo social (Calabrasc Ferro cit. por Silva Rosales, p. 17).

De igual manera, recuperé textos teóricos sobre el género por medio de una revisión documental, que permitió un análisis crítico de la información. Esto, dio como resultado la identificación de categorías (género, perspectiva de género e igualdad de género) y el análisis de las mismas como referentes teóricos. A partir de éstas, incorporé las categorías de análisis para el cuento y la novela que indica el programa de la asignatura abordada: narrador, personajes, metas, conflictos,

secuencias básicas, entre otras. Esto me permitió establecer pautas pedagógicas desde la perspectiva de género para enunciar el cómo leer narrativa y literariamente los textos propuestos: las novelas *La guerra no tiene rostro de mujer* de Svetlana Alexiévich; *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez y *Los de debajo* de Mariano Azuela; así como los cuentos “La tía Cristina” y “La tía Chila” de Ángeles Mastretta. Lecturas entrañables, fundamentales y vigentes para los fines que se pretenden con esta tesis.

Es de ese modo, que en el Capítulo 1 “Armazones que inmovilizan e invisibilizan a las mujeres. La perspectiva de género: Pedagogía y literatura”, abordo las cuestiones teóricas en torno al género y a la perspectiva de género, así como generalidades sobre la literatura en relación con dicho enfoque. En el Capítulo 2 “Vuelcos y giros en la mirada. Rutas para leer y analizar cuentos y novelas desde la perspectiva de género”, empieza mi propuesta al dar algunas orientaciones para hacer una lectura de textos narrativos desde esta mirada crítica, con base en los elementos de análisis literario, que establece el programa de la tercera unidad del TLRIID II. Asimismo, en el Capítulo 3 “Mirar a las mujeres, fugas y encierros narrativos: Propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género de la *unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*”, hago propiamente el planteamiento de estrategia, dirigido al profesorado del Colegio, para trabajar el comentario analítico, la lectura y el análisis de cuentos y novelas desde el enfoque de género, pero sin dejar de lado los logros y productos de aprendizaje, así como las temáticas que señala el programa indicativo de esta unidad del mencionado Taller de Lectura.

Es así que lo que planteo, incita a recuperar las grandes historias de lo cotidiano que viven las mujeres en narraciones literarias que abordan conflictos importantes y conmovedores, para que el estudiantado mire lo que supuestamente es intrascendente según la perspectiva de los varones, aunque en realidad no lo sea. Así también, refiero al panorama sobre la condición de las mujeres, y al tratarse una gran cantidad de tipos de mujeres, planteo centrar la atención en los roles y estereotipos impuestos para suprimir esa diversidad.

Fátima, una de mis alumnas del grupo 337, mencionó en alguna ocasión: “Mi abuelo tiene ideas machistas pues considera que por el simple hecho de ser mujer no deberías estudiar más allá de aprender a leer y escribir, es aquí donde sobresalimos las mujeres al combatir esos prejuicios, pues no sólo servimos para trabajar en el metate y el petate”. Justamente, esta tesis es una invitación a que las alumnas del CCH -como Fátima- hablen, a que no se sientan pequeñas o insignificantes, a que desaprendan las ideas erróneas sobre el ser mujer que asimilamos gracias a la educación familiar, a que no se queden calladas, a que se salgan de su caparazón para que se pongan al frente del escenario: en el proscenio, ya que por lo regular han permanecido en el fondo, en la parte oscura donde ellas mismas no se ven ni se oyen.

CAPÍTULO 1

ARMAZONES QUE INMOVILIZAN E INVISIBILIZAN A LAS MUJERES. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: PEDAGOGÍA Y LITERATURA

[...] La opresión de las mujeres se sintetiza en su inferiorización frente al hombre constituido en paradigma social y cultural de la humanidad [...] La opresión de las mujeres se funda sobre el cuerpo cultural de la mujer: sobre su cuerpo vivido. Su sexualidad, sus atributos y cualidades diferentes han sido normados, disciplinados y puestos a disposición de la sociedad y del poder, sin que medie la voluntad de las mujeres [...]

MARCELA LAGARDE, *Los cautiverios de las mujeres*

Preámbulo

El primer capítulo de este trabajo tiene la finalidad de enunciar las grandes categorías de análisis identificadas para dar cuerpo a una propuesta de planeación, encauzada a ofrecer caminos al profesorado del CCH de cómo incorporar el enfoque de género al programa operativo de la Unidad III del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (TLRIID II),⁵ con la intención de que el alumnado visibilice los ordenamientos culturales que han determinado la condición de las mujeres. Al definir qué es el género y el enfoque de género, es posible trasladar estas nociones al análisis de cuentos y novelas, puesto que dichas narraciones se nutren del contexto, ideología, saberes, creencias, experiencias y prejuicios del autor o de la autora, en torno a lo que conciben qué es ser hombre y qué es ser mujer. De esta manera, construyen el carácter socio cultural y subjetivo de sus personajes, incluso el de las prosopopeyas o personificaciones de seres inanimados o elementos de la naturaleza que retoman en sus textos.

Esto servirá para tener las bases que den sustento a un planteamiento de lectura de cuentos y novelas que se incorporará a la propuesta didáctica, a partir de esta mirada de la realidad, de las relaciones de poder, denominada *perspectiva de género*. He elegido este tema pues en mi experiencia docente he notado una

⁵ El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es una asignatura obligatoria que se imparte los cuatro primeros semestres en CCH. La *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*, se trabaja en el segundo semestre de esta materia.

urgente necesidad de formar a los sujetos desde el respeto, la igualdad y el entendimiento del otro y la otra. Esto debido a que hemos sido destinatarios y destinatarias de una cultura misógina y machista, por lo que, al llegar al Colegio de Ciencias y Humanidades, lo que hacemos es reproducir esa violencia y odio que hemos aprendido. A continuación, expreso las razones que justifican la incorporación de la perspectiva de género a nuestra planeación y práctica como docentes del CCH.

1.1 Violencia de género en el CCH

La *violencia de género* es la forma de abuso que “[...] se fundamenta en relaciones de dominación y discriminación por razón de género y en definiciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica. <<Incluye maltrato físico [y simbólico], amenazas, coerción o privación de la libertad [y de la vida incluso], de ser y de actuar. Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer o el hombre, por el sólo hecho de serlo>>” (INMUJERES, PNUD, 2006. Cit. por Leñero Llaca, 2013: 57). Cabe enfatizar que, aunque la anterior definición incorpore al hombre, de manera sistemática, la mujer y todo lo relacionado con lo femenino, ha sido concebido como inferior y de menos valía, por lo que se cree que es digno de ser despreciado y violentado. En ese sentido, las mujeres hemos sido las principales receptoras de este tipo de agresión.

En los últimos años, en el Colegio de Ciencias y Humanidades se han dado diversos casos de ataques hacia mujeres, sobre todo estudiantes. Algunos ejemplos de éstos son los siguientes:

El 29 de abril de este año, Aideé Mendoza Jerónimo, una alumna del CCH Oriente fue asesinada mientras tomaba una clase de recursamiento en el plantel, hasta la fecha no se ha determinado quién es responsable de su muerte, además, las autoridades no nos han informado de las investigaciones del caso. Aunque no podemos afirmar que esto sea un feminicidio, su muerte es efecto de la gran violencia que azota este plantel y otros centros educativos en la Ciudad de México. Jennifer Sánchez Domínguez, estudiante del mismo plantel, fue vista por última vez

el 20 de marzo de 2019 y su cuerpo fue encontrado seis días más tarde. Miranda Mendoza Flores fue secuestrada y asesinada después de que salió del plantel Oriente, en agosto de 2018. Hace algunos meses, Ángela, una alumna de cuarto semestre, consiguió escapar de tres hombres que intentaron subirla a un automóvil cerca del mismo plantel (Notimex, 04 de mayo de 2019). Si bien estas últimas alumnas no fueron atacadas dentro del Colegio, las autoridades se comprometieron a trabajar en coordinación con la alcaldía de Iztapalapa para promover rutas más seguras, vigiladas e iluminadas para el estudiantado, sin embargo, eso sucedió hasta el inicio del semestre 2020-1, después de la muerte de Aideé.

Al mismo tiempo, en años recientes se han denunciado diferentes casos de hostigamiento y acoso sexual. Por una parte, algunos profesores de educación física fueron señalados por ejercer este tipo de violencia a estudiantes mujeres del CCH Oriente. Por otro lado, en febrero de 2018, una menor de 16 años fue atacada sexualmente por un empleado en los baños de la cafetería Cibarium del CCH Vallejo⁶ (La Redacción, 22 de febrero de 2018). De igual manera, una alumna del mismo plantel Vallejo, quien fue entrevistada de forma anónima para la revista digital *Expresión CCH*, declaró que sufrió hostigamiento sexual del profesor de Matemáticas en primer semestre y del profesor de Física en tercer semestre. Cuando se le preguntó si sabía a dónde ir para poder solucionar el problema contestó que no, ya que “[...] en el Plantel Vallejo no se difunde este tipo de información, en realidad creo que la única autoridad aquí sería el Jurídico y en este caso era acudir a él, pero siempre hay el temor de que el maestro pueda tomar alguna represalia” (Pacheco Zárate y Valdovinos de Santiago, 2016). En caso de haber sido necesario, ella hubiera demandado al profesor de manera externa, con ayuda de su hermano quien estudiaba en aquel entonces leyes.

⁶ Lo que padecieron las estudiantes violentadas por los profesores fue *hostigamiento sexual* que se define como “[...] el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Art. 13”. Mientras que la joven quien fue atacada sexualmente en los baños de CCH Vallejo, según algunas fuentes, fue víctima de *abuso sexual*: “[...] Comete el delito de abuso sexual quien ejecute en una persona, sin su consentimiento, o la obligue a ejecutar para sí o en otra persona, actos sexuales sin el propósito de llegar a la cópula. Art. 260 del Código Penal Federal” (Leñero Llaca, 2013: 68). Aunque hay otras versiones que señalan que sí hubo cópula, es decir, que fue una violación, no obstante, el agresor de esta adolescente quedó libre.

De hecho, eso mismo sucede en el resto de los planteles, no se divulga información (ni a alumnas, docentes o trabajadoras) sobre cómo actuar en caso de ser víctima de este tipo de abuso;⁷ una de mis alumnas de hace tres años, me comentó que cuando cursó el primer semestre el maestro de Matemáticas también la hostigó pero como además exhibía ser gran amigo del abogado que está a cargo de la oficina jurídica en CCH Oriente, ni siquiera intentó acudir a exponer su caso, por lo que resolvió la situación acreditando la asignatura al recurrarla en otro grupo, con otro profesor.

Estos casos reflejan cómo se ejerce una dominación por parte de los hombres hacia las mujeres por el hecho de concebirse superiores e incluso con el derecho de hacerlo, puesto que cultural e históricamente se ha pensado al sujeto mujer como débil, de bajo rango, que sirve –y disfruta- satisfacer el deseo sexual de los varones. En las anteriores situaciones a través de la privación de la libertad y del derecho a la vida, el maltrato y el sufrimiento físico, psicológico y sexual de las mujeres, los hombres agresores demostraron su “valor”, “virilidad” y “hombría”.

El Informe sobre la Implementación del Protocolo para la Atención de casos de Violencia de Género en la UNAM (2016-2017) indica que: “La mayoría de las personas que han presentado una queja por posibles hechos de violencia de género son mujeres (96.6%), mientras que las personas presuntas agresoras, en su generalidad, son hombres (96%)” (Oficina de la Abogada General de la UNAM, p. 9). Al año siguiente, el porcentaje de mujeres que presentaron una queja aumentó a 98% y la cantidad de presuntos agresores subió a 97.2% (Oficina de la Abogada General de la UNAM, 2017-2018: 9).

Hoy en día es muy común que los medios de comunicación, la propaganda gubernamental, el discurso en los centros escolares y de trabajo hagan referencia constantemente al derecho a la igualdad entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en el video *#HeForShe El CCH respaldando la igualdad de género* (Colegio de Ciencias

⁷ En 2015 se promovió la *Campaña permanente contra el hostigamiento sexual en el CCH*, a través de folletos y la Gaceta CCH. Con la que se pretendía evitar la violencia sexual por lo que además de brindar información se proporcionaban los datos de la Unidad para la Atención y Seguimiento de Denuncias (UNAD) y de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) de la UNAM. No obstante, aparte del jurídico, no hay otro lugar en los planteles del Colegio a dónde puedan acudir las personas que hayan sufrido esta situación. En los siguientes años la campaña dejó de difundirse.

y Humanidades, 2016) se preguntó a algunos estudiantes y docentes del CCH si hay igualdad de género en el Colegio, y todas las personas contestaron que sí, puesto que “hombres y mujeres desempeñan las mismas actividades”, “se tratan con respeto” y sin importar el sexo de la persona, ésta “tiene las mismas oportunidades que los demás”. Llamó mi atención la respuesta de una profesora, quien dijo: “yo he podido ver en mi experiencia con jóvenes que la igualdad de género se da de una manera más espontánea, más natural en las generaciones jóvenes, en los jóvenes... como que ya vienen con esa educación desde muy pequeños con una forma natural” [sic].

¿Qué se percibe en estas declaraciones? Que en las palabras se ha asumido el ideal de igualdad entre los sujetos, porque nos lo repiten constantemente en todas partes. No obstante, aunque las relaciones entre los jóvenes parecen efectuarse con mayor equidad, los feminicidios continúan y de hecho aumentan su frecuencia cada año. Si las relaciones entre la población del Colegio fueran ya de equidad, no habría acoso sexual a estudiantes mujeres, ni prácticas sexistas, machistas u homófobas por parte de docentes, trabajadores y estudiantes.

Disiento de la respuesta de la profesora. Si bien el alumnado ha aprendido que no es políticamente correcta la idea de superioridad del hombre sobre la mujer, en la vida cotidiana del CCH, es frecuente que las jóvenes se quejen de las acciones morbosas, de las burlas o de los comentarios misóginos de algunos profesores. Además, muchos estudiantes varones conciben a la mujer y a lo femenino (incluyendo la homosexualidad de los hombres) como algo indeseable o aborrecible, lo que podemos constatar al poner atención en las bromas y expresiones vulgares que se dicen entre ellos. Esto último no se asume como violencia de género, pero en realidad encierra significados simbólicos en los que se desprecia a las mujeres y a los homosexuales quienes habiendo nacido hombres deciden comportarse como “viejas”. Educar para la igualdad de género debe ser un acto consiente, pensado y planeado, no se da de manera natural porque nuestra cultura es androcentrista, por lo que asumimos y normalizamos la supuesta superioridad de algunas personas sobre otras.

1.2 Acciones del Colegio para contrarrestar la violencia de género y fomentar la igualdad entre hombres y mujeres

A partir de la violencia de género padecida en los últimos años en la UNAM, la Universidad ha implementado diferentes estrategias de prevención y erradicación de la misma. En 2013, se crearon los *Lineamientos generales para la igualdad de género*, en 2016 inició la implementación del *Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género*, y los programas de desarrollo institucional, desde 2007 a la fecha, contemplan una serie de programas y acciones para avanzar en el tema. (García Linares, 2018: 5). Lo anterior ha dado pie a la incorporación de la perspectiva de género en diversas actividades, a continuación, menciono las principales en el caso del CCH:

El profesorado del CCH es egresado de diversas carreras: diferentes tipos de Ingenierías, Actuaría, Física, Matemáticas, Química, Psicología, Historia, Sociología, Geografía, Arqueología, Filosofía, diferentes tipos de Letras, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Administración, Contaduría, Arquitectura, diferentes tipos de Diseño, entre otras. Al ingresar al Colegio y durante su estancia en éste, deben atender a su formación como docentes, puesto que sus conocimientos en esa práctica son pocos o incluso nulos.

Por esa razón, a lo largo de más de cuatro décadas, desde la creación del Colegio, se han estructurado diversas propuestas de formación para el profesorado. Desde 1995, a partir de la actualización del Plan de Estudios, la formación docente se ha dirigido hacia programas específicos que incluyen la currícula, los métodos de enseñanza, el uso de materiales didácticos, la evaluación del aprendizaje, y, en tiempos recientes, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) dentro del aula, el trabajo para la acción tutorial y las asesorías. (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018: 13). Estas actividades no incluyen la sensibilización desde el enfoque de género.

Como podemos ver, los y las docentes sólo tienen conocimientos en su disciplina y en los aspectos didácticos, pero no en la mirada de género, aunque en años pasados ha habido algunos intentos de cursos y talleres en esa temática, no

han representado una alternativa de formación sólida para su práctica en el aula. Es por esa razón que el actual director general, Benjamín Barajas Sánchez, en su Proyecto de Trabajo 2018-2019, plantea como uno de los varios objetivos: “Continuar el Programa Integral de Formación en Perspectiva de Género del Colegio para consolidar una cultura con perspectiva de género, y con ello llevar al menos cuatro actividades con equidad de género” (Barajas Sánchez, 2018: 47). La actual administración plantea ejes transversales: “Línea de formación. Habilidades genéricas y desarrollo cultural: Estudios de género” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018: 20) y “El eje transversal Habilidades Cognitivas, Socioculturales y Afectivas [que] se dirige a fortalecer las destrezas y conocimientos de los profesores para afrontar problemáticas vinculadas a la vida escolar, al trabajo en el aula, y a las relaciones interpersonales con jóvenes, principalmente [...] [lo que da como resultado la] Propuesta para cursos⁸ y talleres: *equidad de género en el aula*” (p. 24). Asimismo, las acciones particulares que se plantean son las siguientes:

- Apoyar el Seminario de Perspectiva de Género en el Colegio.
- Difundir la información sobre Perspectiva de Género a la generación 2019.
- Entregar los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM a todas las áreas para que sean analizados por los profesores.
- Entregar los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM a los trabajadores para que sean analizados.
- Realizar conferencias, pláticas, talleres con expertos en el tema.
- Colocar mantas en los planteles con la frase: “Escuela libre de violencia contra la mujer”.
- Insertar cápsulas informativas en los órganos informativos de los cinco planteles sobre la perspectiva de género (Barajas Sánchez, 2018: 47 y 48).

Todo esto a cargo de la Secretaría Estudiantil de la Dirección General del CCH y de la Comisión de Equidad de Género del Consejo Técnico. La realidad es que poca gente sabe de la existencia de un seminario institucional sobre perspectiva de género, por lo que tendría que extenderse la invitación al profesorado de todos los planteles para incorporarse al mismo. Hasta la fecha, y por lo que he visto, no se ha difundido información sobre enfoque de género, posiblemente se lleve a cabo con

⁸ En el mes de agosto de este año, se llevó a cabo el *Curso de formación de género para docentes* en CCH Oriente, organizado por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM.

la generación de reciente ingreso, pero debería divulgarse también con docentes, trabajadores y con el personal administrativo. No basta difundir los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM para su lectura nada más, se deberían entender, analizar y discutir con la guía de especialistas en el tema, que den orientaciones para poder llevarlos a la práctica. De la misma manera, las conferencias, talleres, pláticas y capsulas informativas sobre enfoque de género, no han sido promovidas adecuadamente a la comunidad del Colegio.

Aparte de lo anterior, se han realizado algunos otros esfuerzos a favor de la igualdad de género. En CCH Naucalpan existe el Programa de Atención a la Problemática de Género (PROGÉNERO) que tiene como objetivo atender situaciones de violencia hacia las mujeres y dar asesoría sobre violencia de género y discriminación sexual, así como talleres dirigidos al estudiantado en general. El cubículo de PROGÉNERO está en el edificio G (Torres Canchola y Cruz Cecilio, 2016: 5).

Algunas profesoras de la materia Ciencias Políticas y Sociales, según la revista *Poiética* (mayo-agosto 2018), han abordado de forma transversal la igualdad de género en el programa de su clase. La publicación más reciente del Colegio sobre feminismo y equidad de género, es el número 17 (julio-diciembre de 2019) de la revista *Murmullos Filosóficos*.

El programa indicativo de la asignatura de Filosofía II, en su versión actualizada de 2016, incluye la temática de perspectiva de género en la *Unidad 1. Ética*, y los Programas Institucionales de Tutorías y de Asesorías, refieren a herramientas para fomentar la equidad de género como parte del apoyo a la formación del alumnado (González García, 2018: 26).

A lo anterior se suma que, a partir de la actualización del programa de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, se solicitó al profesorado fomentar la igualdad de género en su materia de la siguiente manera:

- Al utilizar un lenguaje igualitario a fin de romper con estereotipos y prejuicios sexistas.
- Al modificar el enfoque androcéntrico de las expresiones, nombrando correctamente a mujeres y hombres.

- En la lectura de textos literarios, seleccionar obras de autores y autoras, a fin de percibir la sensibilidad masculina y femenina (Campillo, 2016: 7-9).

En los cursos que presencié para conocer los programas de estudio 2016 de dicha asignatura, esta indicación causó diversidad de comentarios que fueron desde la confusión hasta la burla, “¿con eso se va a lograr la equidad entre los estudiantes?” fue lo que se preguntó.

1.3 La función docente

Según Pérez Gómez (2000), la cultura académica se concibe como la selección de contenidos, significados y comportamientos procedentes de la cultura pública, que se plantea que las nuevas generaciones aprendan a través de la escuela (p. 253). Desde un ideal sobre el *deber ser*, la ética y los valores reconocidos por nuestra sociedad, en la escuela deberíamos aprender y enseñar el respeto, la empatía y la fraternidad, al ser antítesis de la violencia de género. La realidad, que la mayor parte del tiempo nos rebasa, es que la violencia que sufrimos en la escuela es el reflejo de la descomposición social, en nuestro caso del contexto nacional, fomentada desde los intereses y las políticas de los gobiernos que han ejercido el poder desde hace varios años y que no han podido frenar la violencia criminal (a veces por colusión, otras por ineptitud y otras más por la gran complejidad del problema) y nuestra apatía, pasividad o indiferencia como ciudadanos y ciudadanas ante tal problemática.

Este autor agrega “[...] La cultura social dominante en el contexto político económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. Por tanto, las contradicciones que encontramos en las demandas divergentes de aquella cultura social caracterizan también los intercambios humanos dentro de la escuela [...]” (p. 255), con lo que podemos percibir la clara influencia de la cultura pública colectiva en la cultura escolar particular, que incorpora elementos familiares, de actividad y dinámica comunitaria, de historias de vida, de relaciones interpersonales, de economía, de desigualdad y discriminación, de falta de oportunidades y de educación para los sujetos. Si bien la violencia escolar, y la de género particularmente, es un asunto multifactorial y muy

complejo de resolver, no podemos esperar que el Estado y las autoridades institucionales sean las únicas responsables en la solución del problema. Tanto sociedad civil, padres, madres de familia y docentes, tendríamos que responsabilizarnos también de la parte que nos corresponde en la difícil tarea de construcción de estrategias contra el crimen y la violencia de género.

Con base en lo ya enunciado, puedo decir que existe la necesidad de que el profesorado participe en los procesos de aprendizaje del alumnado, al promover la igualdad de género desde la *intervención docente*, más allá de fomentar únicamente los contenidos declarativos o procedimentales de la asignatura que imparten. Este término según Spallanzani (2002), vamos a entenderlo como:

[...] el conjunto de acciones con finalidad planteadas con miras a conseguir en un contexto institucional específico (en este caso la escuela) los objetivos educativos socialmente determinados [...] incluye entonces el conjunto de acciones de planificación (fase preactiva), de actualización en clase (fase interactiva) y de evaluación de la actualización (fase posactiva). Ella es *praxis* que integra acción, práctica y reflexión crítica; es relación entre dimensiones didácticas (relación con saberes/saber), dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/ alumno) y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha), todo esto anclado en una relación con lo social como espacio temporal determinado (Cit. en Cruz Rubio, 2018: 30).

La Pedagogía es la disciplina que incide en la educación con el propósito de mejorar los ideales y prácticas educativas, puesto que considera que éstas últimas son imperfectas, están inacabadas o tienen fallas (Pasillas Valdez, 2004: 10). Desde la Pedagogía, como disciplina académica, se apuesta a mejorar la educación ya existente, en el caso de este trabajo se pretende eso mismo a través de una propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género, para la tercera unidad de TLRIID II, que oriente al profesorado en su intervención en el aula, ya que desde mi experiencia es necesaria en un contexto como el del CCH, en el que es recurrente la violencia y la desigualdad de género.

El o la docente cumple una función significativa al organizar y tomar decisiones en torno a las acciones, actividades, tareas y rutas que se transitan en el salón de clases con su alumnado, con base en el contenido de su asignatura y de los objetivos planteados en la propuesta educativa de la escuela, desde las demandas sociales en la que está inserta dicha institución. El profesorado tiene la

labor de educar y no sólo de instruir o ejecutar pasos para lograr un resultado, puesto que la intervención docente “[...] cobra sentido cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas [...] sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena [...]” (Pérez Gómez, 2000: 257). La idea es que no sea sólo un operador de programas, por el contrario, que se involucre y participe en la formación de sus estudiantes. No obstante, la gran dificultad es que como docentes también hemos asimilado y normalizado la violencia de género, con lo cual tenemos tarea pendiente en nuestra formación como seres humanos y académicos del bachillerato universitario de la UNAM.

El actual Plan de Estudios califica al Colegio como un “[...] espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad; en el compromiso humanista, crítico y propositivo con el cambio social hacia una mayor equidad; en el compromiso académico con el rigor de la ciencia y en el compromiso pedagógico con la participación de los alumnos como ingredientes de la propia cultura básica [...]” (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 6). Sin embargo, el contexto violento ya referido muestra las contradicciones existentes con lo planteado en la propuesta de formación del CCH y la realidad que vive el estudiantado. No hay un verdadero compromiso con el objetivo de avanzar hacia una sociedad más igualitaria. Estamos integrando a estos jóvenes a una cultura feroz en la que resulta casi imposible crecer en libertad y sin miedo, y en la que se concibe como algo normal que las mujeres sean atacadas por su condición de género. Incorporar la perspectiva de género a nuestra actividad docente resulta pertinente, pues contribuye a que el Colegio esté más cerca de ser ese lugar de formación humana que señala la cita anterior.

Creo imprescindible señalar que, a lo largo de los seminarios de la maestría, me he dado cuenta que trabajar la perspectiva de género en una planeación didáctica es perfectamente compatible con el Modelo Educativo del Colegio, ya que uno de sus principios filosóficos es *Aprender a ser*, el cual expresa el objetivo de la

formación de los y las estudiantes en *valores éticos, cívicos y humanos*, y no sólo en conocimientos declarativos de la asignatura que se imparte.

Por ello, lo que planteo con este trabajo es explicar al profesorado, en qué consiste la perspectiva de género, y cómo pueden hacer uso de la misma en su programa operativo de manera didáctica. Si bien al hacerlo no se disminuirá de forma significativa la violencia ejercida hacia las mujeres del Colegio, me interesa dar un paso adelante, más allá del discurso institucional con el que no se aborda el problema en sus dimensiones reales.

Mi enfoque intenta vincular la disciplina pedagógica con la literaria. No pretendo tener un saber y un lenguaje conceptual de esa disciplina, lo que intento es recoger de ese campo y del nuestro, los esfuerzos por hacer de la perspectiva de género una visión crítica desde un marco didáctico-pedagógico.

Existe un vínculo de la Pedagogía con la literatura, que consiste en hacer una “lectura del mundo” a la par de una “lectura de la palabra”, las cuales no tendrían que hacerse de forma separada, ya que son dialécticamente solidarias (Freire, 2005:132). Es decir, retomar elementos de análisis literario permite hacer precisamente una lectura de los conflictos humanos que representa, y puesto que la literatura no es un reflejo o calca de la realidad, es a partir de la propuesta didáctico-pedagógica que los sujetos pueden ser capaces de descifrar, dimensionar e incluso transformar, problemáticas en torno a las relaciones de género que viven en su quehacer cotidiano.

1.4 Qué es el género

El término *género* es complejo, ya que ha sido descrito y definido a través de los años, por múltiples estudiosas del tema (Kate Millet, 1969; Gayle Rubin, 1975 y 1984; Sulamith Firestone, 1976; Marta Lamas, 1986 y 1993; Joan Scott, 1990; Teresita de Barbieri, 1992; Judith Butler, 1999; entre otras). Una primera definición que retomo es la de Fernández Poncela (1998) quien sintetiza algunas de las ideas de varias escritoras para definir *género* como “[...] un conjunto de valores y creencias, normas y prácticas, símbolos y representaciones acerca de la manera en que se comportan hombres y mujeres a partir de su diferencia sexual, con significados sociales, psicológicos y culturales”.⁹ Es decir, las cualidades que se les atribuye, las ideas, las reglas de conducta y el imaginario, de cómo deben ser y hacer los hombres, y cómo deben ser y hacer las mujeres a partir de las diferencias biológicas de sus cuerpos. Todo esto legitimado en un ámbito individual y colectivo.

La noción de *género* también refiere a designar una serie de rasgos, expectativas y espacios –tanto físicos como simbólicos- que van a describir y constreñir lo femenino y lo masculino. Dichas características varían de una sociedad a otra, aunque tienen en común “[...] la relación jerárquica que se establece entre uno y otro término primando siempre los valores y espacios de lo masculino”. (Osborne y Molina Petit, 2008: 147 y 148). Este concepto sobre *género* apunta a la construcción física (de áreas o lugares incluso) y metafórica de lo que es propio de las mujeres (femenino) y lo que es propio de los hombres (masculino) (Lamas, 2000: 3) otorgándole mayor valía a este último.

Bourdieu habla de una división de las cosas y de las acciones, de nuestra realidad en conjunto, de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino. Estas relaciones contrarias y binarias funcionan en diadas y determinan nuestras percepciones. Bourdieu llama a este sistema de sensaciones: Esquema Perceptivo. Él señala que la percepción del mundo de cada sujeto tendría que ser concebida como un “hecho social”, ya que es justo la sociedad en la que vivimos, la que inculca “esquemas clasificatorios” que ordenan el mundo. Es decir, se trata de “esquemas

⁹ Fernández Poncela (1998: 5) recupera parte de las ideas de Millet 1975; Oackey 1977; Rubín 1986; Lamas 1986 y Barbieri 1992.

de percepción” que se emplean para dar significado a los objetos, a las conductas, a los espacios, a los cuerpos humanos. Tales esquemas de percepción establecen las diferencias de género (Sabido Ramos, 2016: 76) y se reflejan de la siguiente manera:

masculino	femenino
objetivo	subjetivo
alto	bajo
arriba	abajo
delante	detrás
derecha	izquierda
recto	curvo
seco	húmedo
duro	blando
claro	oscuro
fuera (público)	dentro (privado)
entrar	salir
abrir	cerrar

Tabla 1: calificativos de lo femenino y lo masculino (Bourdieu, 2003: 20).

Esta clasificación corresponde a la estructura de pensamiento institucionalizada sobre lo que implica “ser” hombre y “ser” mujer, cómo moverse y hasta dónde, cómo llevar el cuerpo, cómo pensar, cómo relacionarse y hasta las dimensiones de la percepción. Estar arriba significa superioridad, estar abajo puede referir a la inferioridad, la actividad es masculina y es vista como positiva, la pasividad como signo femenino remite a carencias. El movimiento, los avances hacia arriba, la audacia de colocarse adelante es una virtud masculina.

Asimismo, Bourdieu apunta que el movimiento del cuerpo (masculino y femenino) y el desplazamiento del mismo, tiene un significado social. La erección del macho asociada con el movimiento hacia arriba (2003: 20), la posición sexual conocida como el misionero también representa acción y dominación del hombre, mientras que la mujer está abajo en una posición de sometimiento. Lo que enfatiza Bourdieu es que la división y la asignación de roles y tipos de trabajo, la jerarquía de los sujetos dentro del orden social que implica privilegios para algunos (los hombres) y desventajas para otras (las mujeres), se justifica y se califica como *natural* desde la diferencia construida culturalmente entre los sexos: “[...] la

diferencia *anat6mica* entre los 6rganos sexuales puede aparecer de ese modo como la justificaci3n natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la divisi3n sexual del trabajo. (El cuerpo y sus movimientos, matrices de universales que est1n sometidas a un trabajo de construcci3n social [...])” (p. 24).

La dominaci3n masculina tambi3n se observa en la asignaci3n de labores inferiores a las mujeres, opuestas al trabajo respetable que realizan los varones y a la forma en que ellas manejan su cuerpo, que como ya se dijo, tiene gran significaci3n en el grupo social al que pertenecen: suelen ser recatadas y obedientes, aceptan el poder impuesto y la supuesta superioridad de los varones, pueden ser dependientes de ellos, son fr1giles, asumen que valen menos y que nacieron para ser de esa manera. Tipos de estas labores de bajo rango para mujeres y de alta categor1a para los hombres los enuncia Bourdieu:

[...] Las formalidades de orden f1sico y del orden social imponen e inculcan las disposiciones al excluir a las mujeres de las tareas m1s nobles (manejar el arado, por ejemplo), asign1ndoles unas tareas inferiores (el margen de la carretera o del terrapl3n, por ejemplo), ense11ndoles c3mo comportarse con su cuerpo (es decir, por ejemplo, cabizbajas, los brazos cruzados sobre el pecho, delante de los hombres respetables), atribuy1ndoles unas tareas penosas, bajas y mezquinas (transportan esti3rcol y, en la recolecci3n de las aceitunas, son las que, junto con los ni1os, las recogen, mientras el hombre maneja la vara) y, m1s generalmente, aprovech1ndose, en el sentido de los presupuestos fundamentales, de las diferencias biol3gicas, que as1 parecen estar en la base de las diferencias sociales (p. 38).

Lo que es fundamental entender es que estas maneras de ser, de pensar, de despreciar, de sobrevalorar, de clasificar y jerarquizar a las personas a partir del g3nero es resultado de la asimilaci3n y normalizaci3n de un orden social producto de una cultura que favorece al sujeto hombre, por tanto, no es un orden natural que implica un deber ser inamovible e incuestionable que se desprende de un destino para las mujeres. Esta construcci3n que funciona como un sistema que permea nuestras relaciones se denomina sistema patriarcal. Podemos desaprender de tal ordenamiento del mundo la desigualdad, que lo caracteriza y lo convierte en un sistema machista, cuya misoginia y sexismo han lacerado hist3ricamente al sujeto mujer. Es aqu1 donde tiene especial importancia la educaci3n con miras a lograr sociedades m1s justas y equitativas, en el que la violencia hacia las mujeres no sea una constante a la que nos acostumbremos o incluso, subestimemos.

Bourdieu también hace referencia a las emociones en relación con la postura del cuerpo, en el caso de las mujeres escribe que “[...] a la espalda que hay que mantener erguida, a los vientres que hay que disimular, a las piernas que no deben de estar abiertas... posturas todas ellas que están cargadas de una significación moral [...] Como si la feminidad se resumiera en el arte de ‘empequeñecerse’ [...]” (p. 43). El volumen y el tono de voz dominante, el contacto visual directo, la mirada calmada, sacar el pecho, enderezar la columna, levantar la cabeza, separar las piernas, caminar con pasos amplios y las posturas abiertas del cuerpo, están cargadas de una significación moral negativa que conmina a las mujeres a ocupar el menor espacio posible y a contraerse como menciona el autor.

Asimismo, las mujeres tienen una carga pesada al tener que cumplir con ciertas dimensiones y forma de su cuerpo, pues es valorado si es compacto o despreciado si es grueso, tosco o cansado, ya que representa descuido, como un atributo poco delicado. Además, las mujeres, si quieren ser reconocidas como femeninas, deben aprender a moverlo de cierta manera, a vestirlo (cubrirlo o destapararlo), a caminar con cierto tipo de zapatos y ropa, a quitarle el exceso de vello, a que huela de cierta manera... Por el contrario, un hombre con aspecto físico o cuerpo maltrecho no tiene tantos problemas consigo mismo ni con los demás, como “hombre”, se expande y se expone (incluso invadiendo el espacio vital de las otras personas); un ejemplo de esto es lo conocido como ‘manspreading’ o descuido hasta desparrame del cuerpo masculino en el espacio público. Si ese hombre se empequeñece, se mueve con soltura, usa determinados colores y accesorios relacionados con la feminidad: tacones, colores rosas y estampados florales, por ejemplo, es calificado de manera despectiva como homosexual o, en el lenguaje popular mexicano, como joto, amanerado o puto. Lo que representa un agravio a su sexo al desear ser alguien inferior, es decir, una mujer.

Retomando la categoría de *género*, Benería y Roldán (1992) lo describen como: “[...] una red de creencias, rasgos de la personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades, que diferencian al hombre de la mujer mediante un proceso de construcción social que tiene una serie de aspectos distintos” (Cit. en De Barbieri, 1996: 12). Si bien en esta definición también se alude a las diferencias

ideológicas, psicológicas, afectivas, morales incluso, entre hombres y mujeres que se elaboran colectivamente, no se explica de dónde surge esta distinción.

Smith (1992) complementa las definiciones hasta aquí citadas cuando habla del *género* como: “una formación convencional de una humanidad plástica” y describe la generización como un *proceso cultural*: un cultivo de la naturaleza humana determinado por las vicisitudes de la primera infancia y las costumbres de la propia comunidad” (Cit. en Hawkesworth, 1999: 15). El género hace el trabajo de naturalización a través de la “repetición estilizada de acciones a través del tiempo”. El género funciona como una ficción regulatoria, “una fabricación, una fantasía instituida e inscrita en la superficie de los cuerpos” (Ídem).

En esta parte se habla del género como la adquisición de una humanidad artificial, influenciada por nuestras primeras experiencias y la repetición de costumbres, el género como un artificio que regula, que reglamenta a los cuerpos, a los sujetos insertos en una cultura. En ese sentido, al ser una construcción humana, cultural o artificial, el género no es natural, por lo que dichas creencias, prácticas, costumbres, hábitos, valores, modos de ser y estar asignadas a hombres y a mujeres a partir de sus diferencias anatómicas, pueden ser modificadas, de hecho, lo han sido con el devenir del tiempo.

Esas diferencias anatómicas de los cuerpos humanos son imaginadas o significadas a través de las categorías del género. Según Lamas (2000: 340) “LO QUE define al *género* es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres [...]” el *género*, como simbolización de la diferencia sexual, se elabora culturalmente desde un conjunto de prácticas, ideas y discursos particulares para los sujetos (p. 336).

Respecto a la creación de la cultura Guerrero Arias (2002: 52) escribe que “Uno de los factores vitales de la cultura como construcción social es el lenguaje simbólico que da a la comunicación humana una especificidad propia [...]”. La comunicación humana es esencialmente simbólica, por lo que hace posible aprender y también transferir, acumular y planear lo aprendido, así como dar sentido al ser y estar en el mundo (Ídem). Son precisamente las diferencias en torno al

género lo que se ha comunicado, ideado y aprendido a través del tiempo y las generaciones como elaboración cultural colectiva.

Scott (1990: 289) agrega a todo lo anterior, que el género “es una forma primaria de relaciones significantes de poder”, poder de los hombres ejercido sobre las mujeres, expresado en las desigualdades de tipo social, económicas, políticas, ideológicas, simbólicas, espaciales, afectivas, vitales incluso.

Retomando todo lo ya señalado, al hablar de *género* se hace referencia a las reglas, las ideas, la moral, los significados simbólicos, las acciones, los rasgos, las expectativas, los espacios, la jerarquía, los sentimientos, las conductas, los saberes, las prácticas, los cuerpos, los lenguajes, el ejercicio de poder y la división del trabajo que establece la cultura a hombres y a mujeres a partir de sus diferencias anatómicas (Lamas, 2000: 2). Con esto podemos ver que el género sirve para “simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y propio de las mujeres (lo femenino)”. Es decir, el género es una construcción cultural, artificial y humana, no debe concebirse como un atributo natural, biológico, incluso genético, de los hombres y las mujeres.

1.4.1 Elementos del género

Para que esta construcción cultural llamada género haya podido instaurarse y persista hasta la fecha, necesita de una serie de componentes. Scott (Cit. por Lamas, 1993: 330) distingue los elementos de esta categoría y señala cuatro principales:

1. **Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles** que evocan representaciones múltiples.
2. **Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos.** Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
3. **Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género:** el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.

4. **La identidad.** Scott señala que aunque aquí destacan los análisis individuales –las biografías- también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudien la construcción de la identidad genérica en grupos.

Son varios los componentes a los que hace referencia la cita de Scott, incluso más que elementos podemos decir que son medios de los que se vale el género para instaurarse como natural. En primer lugar, habla de las imágenes y de los relatos que representan lo masculino y lo femenino, que influyen en los discursos sociales. La autora dice que son diversos dichos símbolos y mitos: la mala madre como Medea y la Llorona, la mujer que viola las leyes como Lilith y Antígona, la traidora como la Malinche o la alcahueta como la Celestina. Puesto que como señala Serret Bravo (2008: 61) los mandatos, las ideologías y las simbolizaciones que estructuran las sociedades humanas varían de una cultura a otra, sin embargo, una constante es que lo femenino sea concebido como algo de menor valor ante lo masculino.

Scott expresa que tales representaciones se van a reflejar en normas las cuales se reproducirán en creencias y saberes (de tipo religioso, legal, científico, entre otros) sobre el único significado (unívoco) de lo que es ser hombre y mujer y lo que debe concebirse como masculino y lo femenino. Lo cual se aprende y reproduce en la familia, los medios de información –particularmente a través de la publicidad-, la escuela, los espacios públicos, los lugares de trabajo, la iglesia y la familia. Es aquí donde la educación (tanto la escolarizada como la no escolarizada) es fundamental para transmitir y naturalizar esta construcción de la cultura humana a la que le llamamos género.

Desde una perspectiva rígida heterosexista aprendemos (por medio de las instituciones anteriormente referidas) que si eres mujer debes identificarte psicológicamente con “lo femenino” y si eres hombre con lo “masculino” al tratarse de una identidad individual, en el caso de identidades grupales, es muy común caer en generalidades cuando se dice “como mujeres” sentimos, hacemos decimos o pensamos de tal manera, lo mismo para el caso de los hombres. Esto relacionado con los estereotipos de género que más adelante se abordarán.

Guzmán Ramírez y Bolio Márquez (2010: 23) agregan a lo ya mencionado respecto al género, que esta categoría se relaciona con las *oportunidades* o

posibilidades favorables que pueden tener los seres humanos en su medio social y a las expectativas que se depositan en la persona desde que nace, que van a variar en caso de ser hombre o mujer. Con esto podemos ver que efectivamente como refieren estas autoras, la diferencia sexual es la base que determina las relaciones entre los sujetos, así como las ideas y creencias que influirán de manera determinante en sus prácticas y acciones.

Asimismo, indican que el género abarca la dinámica de dependencia entre lo que la sociedad aprueba y promueve para las mujeres con lo que acepta y promueve para los hombres, en esa medida, las relaciones entre éstos pueden ser de subordinación o de igualdad. No obstante, a lo largo de la historia humana, es posible identificar como constante el sometimiento, la devaluación y el descrédito de las mujeres por parte de los hombres en la mayoría de culturas (Ídem). En ese sentido, el género apunta tanto a la distinción, diferenciación y jerarquía entre lo femenino y lo masculino, como a establecer relaciones de dependencia entre éstos.

1.5 Necesidad de la perspectiva de género

La teoría crítica del currículum cuestiona el papel de las instituciones y de los sujetos. Tiene como finalidad develar si las relaciones entre dichos sujetos se instauran de forma hegemónica para generar desigualdad, como forma de reforzamiento de la ideología dominante. Por lo tanto: “[...] En su dimensión política está guiada por ideales de una sociedad más justa, más democrática y menos desigual [...]” (Santander Guerrero, 2016: 85). De la teoría crítica se desprende la *perspectiva de género*,¹⁰ como un marco de realidad, que identifica conflicto y ve caos en donde otras miradas epistémicas miran orden.

Es así como el enfoque de género, se trata de un instrumento de análisis crítico, que encamina las decisiones, extiende y modifica la mirada, permite cambiar concepciones anacrónicas, examinar actitudes e identificar los condicionamientos de género de los sujetos (Guzmán Ramírez y Bolio Márquez, 2010: 39).

¹⁰ “*Perspectiva de género* es sinónimo de *enfoque de género*, *visión de género*, *mirada de género* y contiene también el *análisis de género*” (Lagarde y de los Ríos, 1997: 1).

Es decir, imposiciones sociales a las personas por el hecho de haber nacido hombres o mujeres. Si bien este enfoque refiere al género desde lo cultural, ya que su intención es hacernos conscientes de las voces que han sido silenciadas, puesto que el sistema patriarcal nos domina a todas y a todos, en este trabajo pondré en el centro de la escena a la mujer, quien históricamente ha sido borrada, despreciada y dejado al margen de los reflectores, pese a haber sido participe activa en el desarrollo de cultura universal. A la definición anterior, podemos agregar que la mirada de género:

[...] constituye así una forma de mirar y de hablar que “desteje” los ordenamientos culturales, nuestras prácticas cotidianas, nuestros puntos de vista, nuestras opiniones y actitudes frente a los eventos que determinan nuestro hacer, lo que vemos y decimos sobre lo que observamos. En particular constituye un acto de “toma de la palabra”, a partir del desarrollo de una mirada —una mirada oblicua, en torsión— sobre aquello que silencia y multiplica formas dominación y poder (Belausteguigoitia, 2013: 178).

En la cita anterior, podemos identificar un elemento nuevo que caracteriza a la perspectiva de género: la toma de la palabra. No sólo trata de generar una mirada diferente y crítica, sino también, de un medio para que las mujeres se apropien de la voz que a lo largo del tiempo les ha sido negada, para que hablen en un primer momento y luego, para que desordenen o “destejan” como indica Belausteguigoitia, los mandatos de culturas que han privilegiado a los hombres. Esta perspectiva pone las luces en las acciones que día a día llevan a cabo las mujeres (las que aparentemente son poco relevantes en comparación con la actividad de los varones). Además, lo que ven y cómo lo ven también cobra gran relevancia. Podemos decir que la perspectiva de género es un ejercicio de visibilización de las mujeres en posiciones, posturas, ocupando cuerpos distintos, que tiene el poder de democratizar su voz. A la definición anterior, la autora agrega sobre este enfoque que:

[...] es una postura, un ángulo de mirada que es posible obtener a partir de una operación básica: la torsión, el giro de la mirada. La palabra “perspectiva” se deriva justamente de este gesto —el giro, la torsión— que obliga a delimitar —hacer explícito— el punto desde el cual se mira. No hay una perspectiva si el sujeto que mira no está ubicado en un punto-eje (perspectiva desde abajo, horizontal, desde arriba, vertical o al ras del suelo). La perspectiva de género consiste entonces, en un movimiento en espiral, en un conjunto de desplazamientos con el fin de colocarse en un ángulo de visión que permita “mirar” lo que desde la academia, la Historia y las disciplinas regulares no se ve, o se considera irrelevante [...] (Ídem).

De este modo, podemos advertir que la perspectiva de género es la manera –la postura, el ángulo- desde donde contemplar, observar y actuar en el mundo a partir de la acción de girar o de dar la vuelta, de hacer una flexión, un movimiento que obliga a ver lo que se había olvidado, subestimado, pasado de largo o ignorado. La perspectiva de género nos exige posicionar nuestra mirada en aquello que tradicionalmente no ha tenido importancia: lo pequeño, lo insignificante, lo irrelevante.

La perspectiva de género es un enfoque que amplía el horizonte de representación de la otredad, en este caso de las “menos importantes”, es decir, las mujeres. Es así como las prácticas, los deseos, los logros, las acciones, los sentimientos, la problemática y los conflictos de éstas merecen ser mirados, tomados en cuenta para ser discutidos, entendidos y analizados. Podemos decir que el enfoque de género es un ejercicio de solidaridad como explica Galeano (Cit. en Builes, 2014):

El ejercicio de la solidaridad, que cuando se practica de veras, es también un ejercicio de humildad que te enseña a reconocerte en los demás y a reconocer la grandeza escondida en las cosas chiquitas. Lo cual también implica denunciar la falsa grandeza de las cosas grandotas, en un mundo que confunde la grandeza con lo grandote.

Justo el ordenamiento androcéntrico del mundo, en el que son expuestas las “hazañas”, las “grandes conquistas y peleas”, los “grandes romances”, las “terribles pérdidas y luchas internas” desde los sujetos que siempre han tenido voz, que han protagonizado las historias, que han dado nombre a las realidades, ha sido contrario a la solidaridad y humildad que plantea la cita anterior. Allí se determina que sí vale la pena mirar y qué no al ser “insignificante” y banal incluso: “Esta mirada situada y ‘girada’ produce un ángulo de visión de lo que permanecía oculto y ha permitido visibilizar los ordenamientos culturales y sus jerarquías a partir de la simbolización de lo masculino y lo femenino más allá de lo asignado como natural para cada uno de los géneros [...]” (Belausteguigoitia, 2013: 179).

La perspectiva de género es una manera crítica de observar y analizar la realidad a partir del giro, torsión o flexión de la mirada, que descubre otra forma de ver –otra perspectiva- a la que hace referencia la cita anterior. Implica un desplazamiento del lugar común, del posicionamiento aceptado de visión.

A partir de las asignaciones de género se ha llevado a cabo una organización del mundo, incluyendo la clasificación y la asignación de significados de aquello denominado femenino y de lo que se conoce como masculino, y es precisamente que el enfoque de género nos da la posibilidad de desarrollar unos lentes para mirar lo que la miopía –incluso ceguera- androcéntrica, misógina y machista no nos permite ver ni dimensionar. Según Belausteguigoitia:

Los ordenamientos de género, desde la jerarquización de lo masculino y de lo femenino como su complemento, han servido para ordenar el mundo y sus símbolos, a partir de categorizaciones que privilegian lo masculino como el régimen de dominación racional sobre lo femenino, que es considerado un sistema de ordenamiento complementario al masculino, perteneciente al mundo de lo emocional, íntimo y privado (Ídem).

Esta mirada es relevante y necesaria ya que además de ampliar nuestro campo de visión, nos permite reconstruir concepciones anacrónicas, analizar actitudes, violencia, prácticas y estereotipos surgidos de los condicionamientos de género, que pueden ser modificados y transformados desde su identificación y discusión (Serret Bravo, 2008: 39).

La mirada desde la perspectiva de género según lo dice Belausteguigoitia, genera saberes situados que surgen de lugares y espacios concretos, a partir de que los sujetos mujeres menores en escala de género, quienes toman la palabra y demandan ser escuchadas desde su particularidad (2013: 182). Es decir, no se trata de las mujeres (una definición fija e inmutable a lo largo de la historia) si no de las mujeres con características muy distintas y específicas que las hacen diferentes del resto y al mismo tiempo interesantes y únicas.

Además de lo anterior, el enfoque de género “[...] permite hacer visibles los cercos, los encierros en los que vivimos y así posibilita la transformación y la resignificación-renovación de la sociedad [...]” (Ídem). Con esto podemos darnos cuenta de que esta postura crítica de la realidad, incide de manera activa en las prácticas y acciones, no sólo visibiliza y nombra, también puede promover la movilización de los sujetos.

La mirada desde abajo, corresponde a las relaciones entre personas a partir de los ordenamientos de género como producto de la cultura y no de una organización natural ya dada e inamovible. La autora indica que se trata de volver

a enfocar las situaciones y escenas de la vida cotidiana para comprender las relaciones entre hombres y mujeres como formas del ejercicio del poder a partir de disposiciones o mandatos culturales y de superioridad de algunos discursos sobre otros (2013:185).

En relación a la mirada Haraway (1995) escribe: “[...] Los ojos han sido utilizados para significar una perversa capacidad, refinada hasta la perfección en la historia de la ciencia –relacionada con el militarismo, el capitalismo, el colonialismo y la supremacía masculina- para distanciar el sujeto conocedor que se está por conocer de todos y de todo en interés del poder sin trabas [...]” (p. 324). En estas líneas la autora expresa que los *ojos* se han empleado con una habilidad mal intencionada de separar a los sujetos de aquello que intentan conocer. Esto a partir de las generalizaciones y jerarquías que han establecido históricamente a los hombres como sinónimo de lo humano, de lo científico, de lo mejor, de lo principal, de lo verdadero, de lo que vale la pena ser observado y nombrado, en donde lo femenino y las mujeres han sido mayormente invisibilizadas y subestimadas.

Además de que con este tipo de visión androcéntrica, los varones ejercen poder sobre quienes no son sus iguales, los sujetos pierden la posibilidad de un verdadero entendimiento de las cosas, por tal razón Haraway recomienda “[...] Debemos buscar la perspectiva desde puntos de vista que nunca conoceremos de antemano que prometen algo extraordinario [...]” (p. 329), miradas que causen asombro al no estar preestablecidas, y que desmonten construcciones de la realidad cargadas de supuesta objetividad, de violencia y de desprecio a lo que no corresponde al orden masculino predominante.

En cuanto a los objetivos fundamentales de la perspectiva de género, Serret (2008) enuncia los siguientes:

1. La visibilización de las mujeres. Los sistemas patriarcales o androcéntricos invisibilizan a las mujeres al masculinizar el lenguaje y los sistemas de prestigio. La historia, la política, la guerra, la producción económica, el arte..., en síntesis, toda actividad humana relevante, parece hecha sólo por varones. Cuando hacemos visibles a las mujeres en el lenguaje y en el quehacer social, transformamos de modo radical la dimensión de lo observado y lo tornamos más <<real>>.
2. Todas las relaciones sociales siguen atravesadas en la actualidad por un sistema simbólico imaginario de dominación que subordina a las mujeres en tanto que colectivo. Es importante recordar entonces que la diferencia de género no es inocua,

sino que se traduce siempre en desigualdad, en el ejercicio de un poder injusto [...] (p. 52).

Esta postura crítica tiene la finalidad de visualizar, percibir y dar voz a las mujeres en un mundo donde históricamente la medida de las cosas ha sido el varón. Las diferencias, las jerarquías y las clasificaciones por el hecho de que se haya nacido hombre o mujer provoca desigualdad en oportunidades, abusos de poder e injusticias. Esto va desde no nombrar a las mujeres e invisibilizarlas al usar un lenguaje androcéntrico, concebir tareas y prácticas “exclusivas” de hombres y de mujeres que supuestamente son naturales, hasta los terribles feminicidios que en los últimos años han aumentado en nuestro país. Con lo que se prueba, que las diferencias de género entre hombres y mujeres como lo menciona Serret, efectivamente no son inocentes, más bien, responden a una lógica de ejercicio del poder que pretende el sometimiento de buena parte de la población humana. Es así como la perspectiva de género nos ayuda a dimensionar, a entender, a partir de un giro en la mirada para descubrir lo que no podíamos percibir. A la vez, nos permite la visibilización de estereotipos y roles de género.

Un rol es el conjunto de asignaciones o atribuciones vinculadas con la manera de ser, de sentir, de actuar y de pensar que un grupo social señala a sus integrantes, asimismo, se refiere a la forma como esas personas asumen y manifiestan, en la vida cotidiana, esas asignaciones (Serret, 2008: 28). Los roles de género se refieren a la distinción de prácticas, formas de ser y de pensar, así como la serie de expectativas que se depositan en el sujeto (incluso antes de nacer) dependiendo si es hombre o mujer. Recordemos que estos roles de género son una construcción cultural que muchas veces se han asumido como rasgos naturales de las personas.

Según Tobón y Guzmán (1995) el concepto de roles de género nos permite comprender cuatro procesos que se presentan en la vida cotidiana de las sociedades:

1. El proceso mediante el cual el hecho de ser hombre o mujer se asocia, “por naturaleza”, con ciertas actividades, potencialidades, limitaciones y actitudes.
2. El proceso mediante el cual algunas actividades o expresiones se clasifican también como “naturalmente” masculinas o femeninas.

3. El proceso mediante el cual los grupos sociales valoran de manera diferencial las actividades identificadas como masculinas o femeninas.
4. El proceso mediante el cual la misma actividad es valorada en forma diferente, dependiendo si es realizada por un hombre o por una mujer (Cit. en Serret, 2008: 29).

Esto da pie a la creencia de que los varones –todos- nacen con la habilidad de ser racionales, con capacidades para operaciones complejas del pensamiento, con un deseo sexual exacerbado, con capacidad de manejar máquinas y motores, mientras que las mujeres son sensibles, tienen un nivel alto de intuición, son maternales y afectuosas. Como si el cuerpo, el cerebro o la mente del sujeto tuviera capacidades innatas dependiendo de haber nacido hombre o mujer.

Tobón y Guzmán hacen referencia a acciones y prácticas que tradicionalmente se han considerado exclusivas de un género o de otro. Por ejemplo, fuera del caso de los escoceses con el uso del kilt, los hombres no usan falda o vestido, o si lo hacen no deberían, otra circunstancia es la idea de que llorar no es de hombres puesto que sólo las niñas y las mujeres –quienes son débiles- lo hacen. El cuidado de la casa, de los niños y los viejos, en el ámbito privado, desde estas definiciones depende de la mujer. También hacen alusión a que el trabajo que se desarrolla en el exterior es considerado de mayor valor, llevado a cabo por los hombres, en comparación con el trabajo doméstico que regularmente realizan las mujeres.

En relación con lo anterior, Bourdieu habla del *orden social* como una organización de los grupos humanos que opera:

[...] como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, de su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como del hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos periodos de gestación, femeninos (2003: 22).

Ese *equilibrio* en la sociedad se da a partir de las representaciones e imaginarios existentes en ésta, anteriormente se mencionó los significados simbólicos que se hacen del género, particularmente de la figura femenina en las diversas culturas

humanas. Este orden social se sustenta en la asignación del trabajo a las personas a partir de las diferencias biológicas de sus cuerpos, con lo que se han validado espacios particulares para los hombres y espacios específicos para las mujeres, se ha delimitado perfectamente -lo público para ellos y lo privado para ellas-, la casa como espacio típico femenino, por ejemplo. Ya Aristóteles describía al hombre y a la mujer como seres con características diferentes a partir de lo que la “*naturaleza*” dispuso:

[...] “organizó a uno y otro sexo”; el primero es fuerte, el segundo se contiene por el temor; uno encuentra su salud en el movimiento, el otro se inclina a llevar una vida más sedentaria; uno aporta los bienes de la casa, el otro vela por lo que ésta contiene; uno alimenta los niños, el otro los educa. La naturaleza en cierto modo programó la economía de la familia y las funciones que cada uno de los esposos debe tener en ella [...] (Cit. en Foucault, 2011: 192).

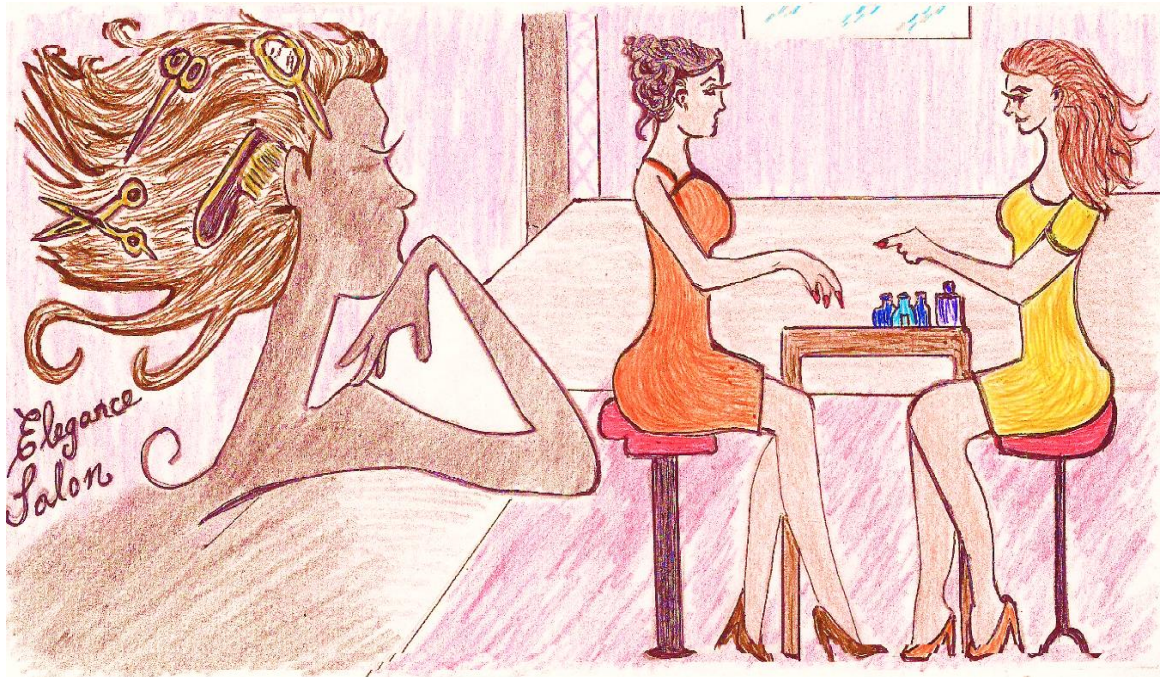
Aquí Aristóteles legitima la división sexual del trabajo (a la que Bourdieu apunta) en el matrimonio heterosexual, que no es producto de ninguna naturaleza innata de los seres humanos. Se trata de un ordenamiento cultural, inventado por la sociedad y el orden patriarcal, del cual forman parte también las mujeres.

Veamos una definición de estereotipo: “Un estereotipo es una idea que se repite y transmite sin variaciones; es una representación compartida por la mayoría de un grupo. Estas imágenes, por lo general, no consideran las características individuales de las personas” (Guzmán Ramírez y Bolio Márquez, 2010: 30). Desde los estereotipos se cree que todos los miembros de un grupo poseen determinadas características, éstos subordinan a las mujeres, ya que les indican labores serviles en la sociedad y devalúan sus características (Cook y Cusack, 1997: 21).

A partir de la definición anterior y de lo observado en las prácticas cotidianas, podemos notar que los estereotipos de género son ideas generalizadas desde una percepción simplificada de los sujetos y de sus realidades. Son lugares comunes que se transmiten –se enseñan- sin cambios de una generación a otra, muchas veces generan prejuicios e intolerancia a partir de lo que se puede ejercer distintos tipos de violencia: el machismo, la misoginia, la homofobia, el racismo, entre otros.

Estereotipos en torno a las mujeres	Estereotipos en torno a los hombres
Sensibles, emotivas y frágiles (princesas).	Fuertes físicamente y poco emotivos (intrépidos, machos y valientes).
Su destino natural es ser madres, son cuidadoras y amorosas de forma innata.	Carecen de habilidades para cumplir el rol de cuidadores.
Son aptas para realizar actividades que requieren poca fuerza física y que ni siquiera son consideradas trabajo: lavar la ropa y los trastes, bordar, cocinar, limpiar el hogar, etcétera.	Tienen habilidades para hacer trabajos pesados, manejar maquinaria y herramientas, diestros para la construcción y la albañilería.
Indiscretas y comunicativas (chismosas).	Discretos y poco comunicativos (los caballeros no tienen memoria).
Débiles, dependientes y sumisas.	Agresivos, independientes y líderes.
Deben de ser físicamente bellas y atractivas sexualmente.	Valen por la solvencia económica que tengan más que por su apariencia física.
Son buenas administradoras.	Son buenos proveedores.
Su espacio es el privado.	Su espacio es el público.
Emocionales y tontas.	Racionales e inteligentes.
Se visten de rosa, deben oler bien, resaltan sus atributos físicos con zapatos de tacón alto, maquillaje, ropa ajustada, entre otros.	Se visten de azul, no necesitan deformar su columna o postura con zapatos altos, fajas o corsés para ser atractivos.
Sexualmente pasivas y receptoras.	Sexualmente activos.

Tabla 2: Ejemplos de estereotipos sobre mujeres y hombres. Elaboración propia a partir de la información de Guzmán Ramírez y Bolio Márquez (2010: 23).



Cuerpos de las mujeres normados desde un ideal de belleza. Dibujos de Mar, alumna del grupo 349 de CCH Oriente, resultado de un ejercicio de lectura con perspectiva de género.

Si bien a la mujer se le ha concebido desde extremos opuestos, ya sea como un ser inferior merecedor del desprecio de los hombres, lo que Lipovetsky denomina primera mujer (2007: 216) o como un sujeto casi divino, digno de devoción e idolatría por esos mismos varones¹¹, es decir, una segunda fémmina (pp. 217 y 218), tendríamos que aspirar a formar mujeres que no correspondan a modelos estereotipados y obsoletos, que tengan la capacidad de elegir por sí mismas sobre cualquier ámbito de su vida, que cuestionen las imposiciones sociales a su género y la injusticia que generan éstas. A ese tipo de mujer Lipovetsky le denomina indeterminada o tercera mujer, quien logra la “[...] legitimidad de los estudios y el trabajo femeninos, derecho [al] sufragio, <<descasamiento>>, libertad sexual, control sobre la procreación [...]” (p. 218). Y como señala el autor, aunque este modelo no signifique la desaparición de las desigualdades entre hombres y mujeres, sí contribuye en gran medida a la configuración de formas más armónicas de vida. Si bien aún queda un trayecto largo para que existan muchas terceras mujeres, podemos colaborar en que las primeras se desestabilicen y en que las segundas se critiquen.

La desigualdad que existe entre hombres y mujeres en nuestras sociedades, está sustentada en una construcción cultural en la que se aprecian de diferente manera los rasgos biológicos de los sexos. Con base en dicha apreciación desigual, se han asignado y justificado una serie de ideas y prácticas concebidas como “innatas” o “naturales” a lo femenino y a lo masculino (Mora Pizano, 2010: 37). En la familia es en donde aprendemos estas ideas estereotipadas, a partir de lo cual se asignan actividades y deberes que son asumidas como intrínsecas al género masculino y al género femenino. De tal forma, a las mujeres se nos impone la responsabilidad de la educación de los hijos, las hijas, los hermanos y las hermanas, así como el trabajo doméstico (limpieza de la casa, elaboración de alimentos,

¹¹ En el caso de México, estas concepciones de primera y segunda mujer, las podemos identificar en los arquetipos opuestos de la Chingada (la mujer indígena violada, sometida, ultrajada y desechada por el invasor español) y de la Virgen de Guadalupe (la madre amorosa, santa, que consuela y protege a los huérfanos mexicanos). Modelos analizados por Octavio Paz en su texto *El laberinto de la soledad*.

cuidado de los familiares más pequeños o de los ancianos, entre otros). Según Stromquist (2006):

[...] En el hogar, las construcciones sociales de la feminidad colocan a las mujeres como madres a tiempo completo, administradoras de la familia y básicamente esposas. Hay una creciente conciencia de que las normas de la vida doméstica refuerzan patrones de sumisión dentro de la familia; y que estas normas se extienden a las instituciones fuera del hogar [...] (p. 367).

En tanto que, a los hombres desde niños, no se les exige ayudar de la misma manera, ya que siempre habrá una mujer que haga esas actividades por ellos. En caso de que los hombres colaboren en este tipo de tareas se les asignan las que implican mayor esfuerzo físico o el uso de herramientas de ferretería y plomería, por ejemplo. Además, es común por lo menos en nuestro país, que se les enseñe que ayuden al padre en algún oficio o actividad fuera de casa que deje dinero, esto ya que:

La dicotomía entre lo público y lo privado, que se aprende a partir de las actividades que realiza cada integrante de la familia según sea su sexo, hace que los niños participen con más frecuencia y desde temprana edad en las actividades ligadas al ámbito público, por lo que a su vez tienen una mayor valoración social, entre otras cosas por contar con una remuneración económica [...] (SEP, 2009: 23).

Al dimensionar al género como una construcción cultural y social, que no es natural ni que determina el destino de las personas, tendremos la posibilidad de reconstruir los comportamientos y las prácticas de los sujetos, de forma más abierta y menos predeterminada, a esto Stromquist lo llama *ampliación de horizontes sociales* (2006: 363), quien según nos dice, está relacionado con un derecho al ser, al ser humano más allá de los estereotipos impuestos. Justo la perspectiva de género nos ayuda a dimensionar, a entender, a particularizar, a hacer un giro en la mirada para observar lo que teníamos en frente pero que desde el lugar en donde estábamos no podíamos percibir, es decir, permite la deconstrucción de estereotipos de género.

1.6 Igualdad y equidad de género

Según Cazés (1998: 86), existe un mandato cultural en relación a la sexualidad, a los géneros (masculino y femenino) y a las relaciones de los sujetos a partir de éstos. Dicho mandato se conoce como *desiderátum*, el cual establece “[...] la *distribución inequitativa del poder y el conocimiento*; asimismo, define *la asignación de recursos y papeles genéricos, las posibilidades de aprendizaje de desarrollo y aprendizajes y destrezas físicas e intelectuales* [...]”, incluso restringe las expresiones de afecto y emociones de las personas a partir del género al que pertenecen.

El género establece relaciones desiguales entre las personas. El género integrado por los hombres oprime al de las mujeres. Es así, como la organización del mundo se estructura en función de los hombres, quienes son los que han tenido mayor poder de decisión sobre la vida; de construir la cultura, la historia y las sociedades humanas. “A este proceso de *dominio* genérico y a las estructuras y formas a que da lugar en la vida cotidiana se le llama *patriarcado*” (Cazés, 1998: 92).

Y es justamente la mirada de género que permite cuestionar ese ordenamiento del mundo que instaura el mandato cultural anteriormente referido y las diferencias a las que incita. Al respecto Lamas (1996) señala que este enfoque crítico permite una serie de posibilidades para las personas que van desde mejores condiciones económicas y de calidad de vida, hasta formas de vida afectiva más sanas (p. 226). Es decir, impulsa la *igualdad de género* la cual, de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) “[...] significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres, y para niñas y niños. Supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades de mujeres y hombres, reconociendo la diversidad de los distintos grupos de personas [...]” (Arango Restrepo y Corona Vargas, 2016: 11). En ese sentido, la igualdad de género es un ideal que aspira a que los seres humanos no sean discriminados o privilegiados por el hecho de haber nacido hombres o mujeres, además, toma en cuenta sus particularidades y diferencias.

En cuanto a la diversidad de géneros, de forma tradicional se considera que quien es biológicamente hombre, debe ser heterosexual y masculino, y quien tiene una constitución biológica de mujer, debe tener una actitud femenina y una orientación sexual heterosexual. Debido a ello, lo “normal” es la existencia de dos sexos: hombre y mujer, de dos géneros: masculino y femenino, y una única orientación sexual: la heterosexual (Cantor, 2008: 39). No obstante, la perspectiva de género “[...] reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (Lagarde y de los Ríos, 1997:13). Legitima la diversidad de prácticas, orientaciones e identidades sexogénicas de cada cultura y persona, que no corresponden a lo masculino, a lo femenino y a lo heterosexual.

Pero como podemos darnos cuenta, en la realidad ese ideal de igualdad pocas veces se lleva a cabo, por tanto, se impulsa la *equidad de género*, que se refiere al concepto y mecanismo que surge para corregir las desigualdades entre hombres y mujeres que se reflejan en acciones discriminatorias (Seminario *Investigación*, 24 de abril de 2017). De tal modo, que desde la equidad de género se van a promover prácticas que visibilicen, reconozcan y reivindiquen el derecho a la igualdad que tienen los sujetos. Ejemplos de prácticas en torno a la equidad de género son las acciones que lleva a cabo la Universidad y que están señaladas en el Plan de Desarrollo Institucional (2015-2019): Impartir cursos y diplomados sobre igualdad de género, derechos humanos, derechos de las personas con discapacidad y la no discriminación; atender las recomendaciones de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario y del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG); impulsar que más mujeres ocupen puestos directivos; incorporar la perspectiva de género a los programas de inducción,¹² elaboración del Protocolo de Atención de casos de Violencia de Género de la UNAM,¹³ entre otros.

¹² V. *Acciones de la UNAM por la igualdad de género establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional (2015-2019)*. (2016). Universidad Nacional Autónoma de México, He For She y ONU Mujeres. Recuperado de <http://igualdaddegenero.unam.mx/acciones-unam/>

¹³ Este documento tiene la finalidad de cumplir lo establecido en el Acuerdo del Rector que dio paso a políticas institucionales para la prevención, atención, punición y tratamiento de casos de violencia de género en la UNAM. V. *Atención a casos de violencia de género en la UNAM. ¿Qué es el protocolo*

1.7 Otra manera de mirar: La importancia de narrar historias

Este trabajo tiene como uno de sus objetivos dar orientaciones para la lectura y análisis de cuentos y novelas desde el enfoque de género al profesorado del CCH. Pero antes de llegar a ese punto empezaré a hablar de la narración y su importancia.

Una de las acciones que hace el ser humano desde que es pequeño, es narrar, incluso antes de describir o argumentar en su entorno. Narrar nos permite darle sentido a lo que somos, hacemos, aspiramos ser y a la realidad en que vivimos. ¿Qué sucede con la narrativa literaria? Bruner (2013) dice que en la ficción literaria no hay una representación de la realidad como tal, sin embargo, sí la alude. A partir de esa referencia que hace de la realidad “[...] la narrativa incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además una carta de derechos en la realidad” (p. 22). Este esbozo que hace la narrativa de la realidad, permite evidenciar al lector o lectora las problemáticas y conflictos humanos que se derivan del mundo real. La narrativa contiene la realidad y la transforma. Esas dos capacidades son las que queremos desarrollar en los sujetos, contar nuestra realidad y a la vez poder transformarla en el acto de narrarla. En un mismo movimiento reproduce y transforma.

Bruner señala que la cultura origina e impone lo predecible, pero también recoge y reúne lo que transgrede las reglas o normas que se derivan en la misma cultura. Es así como los relatos hacen referencia o sugieren las formas de cumplir e infringir lo establecido “Sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles no sólo conmemoran sus normas sino, por así decir, también las notables violaciones en su contra [...]” (2013: 32). En ese sentido, el relato por sí mismo cobra gran relevancia en los y las lectoras como medio educativo para apropiarse y entender la realidad, por un lado y para transformarlo por otro.

Este psicólogo norteamericano expresa que la narrativa literaria “subjuntiviza” la realidad (p. 76). El modo subjuntivo se refiere a la posibilidad, deseo, expectativa o

anhelo de que algo suceda o la hipótesis sobre lo que podría pasar.¹⁴ Bruner nos dice que los relatos literarios pueden evocar al lector o lectora la posibilidad de ser, pero si además a la lectura de textos narrativos le agregamos la perspectiva de género, se amplían tales posibilidades de la realidad y ésta se vuelve más esperanzadora: un mundo donde las mujeres toman la palabra y son escuchadas, en el que no se les trate como capaces sólo en el ámbito privado, como objetos para la satisfacción sexual de los varones, sin su consentimiento, y de forma decisiva, en el que tienen el derecho a elegir sobre su propia vida y cuándo reproducirla. Un mundo en donde no se les asesine por el hecho de ser mujeres y en donde sus historias valen la pena ser contadas.

“Narrar es pensar y promover mundos posibles y proyectos de vida realizables [...] Narrar es una forma de aprehender y dar sentido a la realidad” (Bruner, 2013: 22), el acto de narrar se deriva de leer relatos esperanzadores y desde la perspectiva de género, permite justamente generar un pensamiento con miras a la transformación de los sujetos.

1.7.1 Literatura y perspectiva de género

Ya se mencionó en líneas atrás que la perspectiva de género permite dar un giro en la mirada para develarnos realidades. En el caso de la lectura de narrativa desde el enfoque de género se trata de “[...] hacer una definición de lo específico femenino/masculino y considera la diferencia sexual un valor móvil, dentro de un horizonte de transformación y metamorfosis de los valores” (Colaizzi cit. en Moreno, 1994: 109). La cita anterior nos hace entender que tanto el género como los principios que giran en torno a éste, tienen la característica de poder cambiar, no son rasgos innatos o fijos. Es decir, no hay una única definición de lo “femenino” desde una única experiencia femenina de la mujer biológica (Arango Rodríguez, 2017: 136), lo mismo podemos decir de lo masculino.

El texto literario refleja de manera activa los procesos de significación social en torno al género debido a que está determinado por elementos culturales y en

¹⁴ En la frase “Deseo que tengas un buen día”, el verbo en presente del subjuntivo es tengas. Cfr.<http://www.ejemplode.com/12clases_de_espanol/4559ejemplo_de_oraciones_en_modosubjuntivo.html>

consecuencia, reproduce a través del lenguaje prácticas, acciones, actitudes y valores sociales (Vivero Marín, sep. 2008 - feb. 2009: 69). “El texto literario, como apunta Judith Butler [2006], se convierte así en una norma cultural que señala, por medio de la representación de la realidad, la posición que deben guardar los sexos al interrelacionarse [...]” (Ídem).

Escribir o leer literatura no es un acto inocente, tiene gran importancia en la formación de sujetos y en el pensamiento pedagógico. Lo anterior se debe a que la literatura es una actividad discursiva que no únicamente reproduce sino también produce una ideología (Suárez Briones, 2002: 3), puesto que:

Una de las funciones sociales de la literatura es la de crear y prestigiar los mitos de la cultura dominante, aunque en ciertas ocasiones los textos literarios desafíen y subviertan esos mitos. En una cultura patriarcal, que margina a las mujeres y desconoce o teoriza como ausencia la experiencia femenina, la tradición literaria sigue ese mismo patrón de comportamiento y margina y silencia los textos de las mujeres, además de construir como universal la experiencia estética masculina [...] (p. 4).

En caso de que los textos literarios refieran a las mujeres es importante detenernos a analizar cómo son caracterizadas por el o la autora: ¿cómo las representan?, ¿qué roles les adjudican?, ¿predeterminan estereotipo?, ¿qué hacen estas mujeres?, ¿qué piensan?, ¿qué dicen?, ¿qué sienten?, ¿cómo accionan?, ¿cuáles son sus espacios?, ¿cómo es su conflicto?

La mayoría de las veces a partir del modelo masculino, heterosexual de clase media en el que la mujer y otros sujetos son borrados, las mujeres juegan un rol secundario, ya que sólo complementan al varón protagonista o responden a aspectos estereotipados sobre lo que es ser mujer, desde una única posibilidad, contraria incluso a la de ser hombre. Suárez Briones agrega:

[...] la tradición literaria consolida imágenes de personajes y comportamientos que incitan a las mujeres a aceptar su subordinación, bien sea ensalzándolas por actitudes que la cultura patriarcal ha construido como femeninas (la sumisión, la pasividad y la domesticidad) bien sea degradándolas -la literatura misógina de todos los tiempos es una gran especialista en la degradación sistemática de las mujeres- [...] (Ídem).

En muchos relatos se nos enseña a ser mujeres sumisas, serviles, emocionales, dependientes nada más, se nos indica cómo pensar y qué hacer desde una perspectiva androcéntrica. Y aunque haya gente (hombres particularmente, pero no nos sorprenda que las mujeres también lo crean) que opinan que es absurdo decir

que Shakespeare escribía desde esta desigualdad de género, dado que en su época no existía la misoginia (pero sí el patriarcado), la violencia de los hombres hacia las mujeres siempre ha existido en las diferentes partes del mundo a lo largo del tiempo, independiente a que se le llamara o no misoginia. Prueba de eso “que no era misoginia” pero sí violencia, la podemos percibir en el texto dramático *La doma de la furia* (La fierecilla domada) de este escritor inglés. En éste, Catalina (la fiera) es amansada por su marido Petruchio, quien gana una apuesta con otros hombres al hacer de su mujer la esposa más dócil de todas. Drama en el que la enseñanza al lector y lectora es la obediencia que las mujeres deben tenerle a sus maridos.

Otros casos, propiamente de la narrativa, en donde vemos condiciones similares, se representan por ejemplo en la novela *Los de debajo* de Mariano Azuela, en la que los de arriba son los varones (sean o no de las clases privilegiadas) mientras que las subordinadas o *las de abajo* siempre serán las féminas. Esto es claramente observable cuando la supuesta novia del personaje Luis Cervantes (jovencita de catorce años, rubia, de rasgos infantiles e hija de familia adinerada) en realidad, fue raptada de su casa para ser llevada como divertimento para el jefe de los rebeldes. Las acciones del resto de las mujeres se desarrollan en la casa (la cocina o la habitación), con la finalidad de alimentar y curar a los varones que están haciendo la Revolución.

En la narración de Elena Garro *Los recuerdos del porvenir*, Julia Andrade o “la más querida del pueblo de Ixtepec”, era identificada por los lugareños como la imagen del pecado y la lujuria, al ser la amante del general que sometía a la comunidad, fue hasta después de su desaparición cuando se convirtió en el símbolo de la belleza y el amor. En esta historia destaca también Isabel Moncada, quien se libró de la obligación de casarse con alguien que no quería, y de cumplir el rol tradicional de mujer que su familia y religión le dictaban, esto al escaparse con el general que oprimía al pueblo y que fue el responsable de la muerte de sus hermanos, por lo que la consideraron una traidora que deshonoró a su familia.

En *Crónica de una muerte anunciada*, Gabriel García Márquez aborda el tabú de la virginidad de las mujeres, cuando Bayardo San Román regresa a su esposa, Ángela Vicario, a casa de sus padres al descubrir en la noche de bodas que ya no era virgen, puesto que ella no quiso usar los hígados de pollo, que le aconsejaron sus amigas, para fingir que su esposo la había desvirgado.

Los sujetos que dominan y controlan el lenguaje y los significados de éste, refieren a construcciones de realidades en donde se justifica y regulariza el odio, la realización de determinadas prácticas y la normalización de ciertos prejuicios y estereotipos. Por tal motivo, es importante que quienes tradicionalmente no han hecho uso de la escritura, tomen la palabra para evidenciar otras posibilidades de ser y estar en el mundo, y que a dichas plumas se les preste atención y se les lea.

CAPÍTULO 2

VUELCOS Y GIROS EN LA MIRADA.

RUTAS PARA LEER Y ANALIZAR CUENTOS Y NOVELAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

[...] Mis cabellos son silencios largos, mis sonrisas cortas frases amables. Atesoro verbos en mis músculos. Bailar – en las rodillas. Volar – en los pies. Soñar – en el deseo. Reír – en la mirada [...] Mi cuerpo pronuncia graves vocablos, sordas conjugaciones... mis células palpitan. A pesar del mal tiempo mi corazón atisba nuevos mundos. Marítimas memorias cuentan mi historia de mujer habitada de palabras.
 GUISELA LÓPEZ. *Mujer habitada de palabras*

Preámbulo

La finalidad de este segundo capítulo, es orientar al profesorado del CCH a leer cuentos y novelas desde la perspectiva de género. Por tal motivo, retomo contenidos del programa indicativo de la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*, de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II¹⁵ del CCH, a la par de elementos abordados en el capítulo anterior respecto a la incorporación de la mirada de género en la lectura de textos narrativos, para la propuesta de intervención didáctica que esbozo en el último apartado de este trabajo, desde perspectivas pedagógicas críticas que surgen al contacto con los estudios de género. Antes de eso, resulta pertinente contextualizar esta materia curricular en los siguientes párrafos:

El Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria, son los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el Plan de Estudios Actualizado (PEA) del CCH, se reiteran los puntos básicos con los que fue creado:¹⁶ un bachillerato universitario, propedéutico¹⁷ y único que permita el ingreso

¹⁵ Las unidades del TLRIID II son las siguientes: *Unidad I. Anuncio publicitario, Unidad II. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis, Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico y Unidad IV. Artículo académico expositivo. Reseña crítica.*

¹⁶ Su creación fue aprobada por el H. Consejo Universitario el 26 de enero de 1971. (González Teyssier y García Palacios, 2013: 265). El 12 de abril de 1971 se iniciaron actividades en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, al año siguiente se abrieron las puertas del CCH Oriente y del CCH Sur. (*Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, 2018).

¹⁷ Es decir, un bachillerato que forma parte de una universidad y está sujeto a su normatividad. En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, ésta cuenta con los bachilleratos de la

e inserción a la licenciatura. También se describe este bachillerato como de *cultura básica*, es decir, que el estudiantado comprenda como lenguajes fundamentales las matemáticas y el español, y dos métodos elementales para el estudio de la naturaleza y el ser humano: el método experimental y el método histórico (González Teyssier y García Palacios, 2013: 35). Esa *cultura básica* se puede resumir en la siguiente cita:

[...] Esto es, que el estudiante tenga el hábito de la lectura de los libros fundamentales de nuestro tiempo y de los clásicos del pensamiento humano; el que adquiera una cultura matemática en lo que ésta tiene la lógica y de expresión numérica de la naturaleza y de algunos fenómenos sociales; y el que relacione los resultados de las ciencias experimentales con el método que permite alcanzar esos resultados [...] (p. 75).

Es así, que el modelo educativo del Colegio plantea promover en el alumnado el desarrollo de habilidades que les permitan acceder por sí mismas(os) a las fuentes del conocimiento y de la cultura en general. Es en ese sentido que se plantea que el estudiantado ya no repita lo dictado por el o la docente, más bien, se trata de que progrese en su capacidad de opinar, debatir, cuestionar y comprender.

El Plan de Estudios del CCH se integra por cuatro áreas: *Área de Matemáticas, Área de Ciencias Experimentales, Área Histórico-Social y Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, cada una conformada por diversas asignaturas. En mi caso me centraré en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación que es donde se ubica el “Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental” (TLRIID).

Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. En ambos casos se trata de currículos propedéuticos y generales. En el caso del CCH, la organización se da por semestres y tiene una carga menor de asignaturas, a diferencia de la ENP, ya que se pretende el desarrollo habilidades de autoaprendizaje fuera del salón de clases.

2.1 El programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

Las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (A-TLC) promueven la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la lectura, comprensión y producción de textos verbales (escritos o hablados), visuales e icono- verbales (*Orientación y sentido*, 2006: 77 y 78). Éstas son:

Semestre	Asignatura	Carácter	Horas a la semana	Créditos
Primero al cuarto	1. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID).	Obligatorias	6	12
	2. Lengua extranjera (Inglés o Francés).		4	8
Quinto y sexto	3. Lectura y Análisis de Textos Literarios (LATL). 4. Taller de Comunicación. 5. Taller de Diseño Ambiental. 6. Taller de Expresión Gráfica. 7. Griego. 8. Latín.	Optativas	4	8

Fuente: *Mapa curricular del Plan de Estudios Actualizado*. Recuperado de http://escolares.cch sur.unam.mx /pdf/MAPA_CURRICULAR.pdf

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) del I al IV, es una materia obligatoria en los primeros cuatro semestres, con seis horas a la semana. En 2016 se aprobaron, y se comenzaron a implementar, los programas actualizados de ésta y de todas las asignaturas curriculares del Plan de Estudios del CCH.

El nuevo programa del TLRIID I-IV presenta varios cambios en los contenidos, entre ellos la incorporación de procesos de aprendizaje de tipo actitudinal que en el programa anterior no se hacían explícitos, retomados de la propuesta de valores promovidos por la Universidad, así como de los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM¹⁸ en la *redacción* de este documento. Estos lineamientos posibilitan fomentar la igualdad entre las personas en las diferentes actividades que se llevan a cabo en la Máxima Casa de Estudios, ya que tienen como objetivo:

[...] establecer las normas generales para regular la equidad de género, como una condición indispensable y necesaria para lograr la igualdad de género; destaca el derecho de que las mujeres, al igual que los hombres, puedan acceder a las oportunidades que les permitan en forma individual y colectiva alcanzar una mayor igualdad y mejorar su calidad de vida y desarrollo humano en esta Casa de Estudios, así como detectar, atender, prevenir y erradicar la violencia de género o cualquier forma de discriminación que se cometa contra un integrante de la comunidad universitaria en instalaciones universitarias (*Lineamientos generales*, 7 de marzo de 2013: 1).

Es de esta manera, que en dicho programa indicativo se habla *del alumnado y del profesorado* con la finalidad de referirse a hombres y a mujeres a partir de un lenguaje igualitario. No obstante, más allá del intento por incorporar a las mujeres en la enunciación gramatical, este texto no está diseñado desde el enfoque de género, por lo que no orienta acciones significativas para que, desde las actividades del taller, se promueva que las estudiantes mujeres del CCH tengan las mismas oportunidades que sus compañeros hombres.

En este sentido, fomentar los valores y las actitudes que se indica en esta nueva versión del programa del TLRIID (solidaridad, empatía, respeto, igualdad, confianza, entre otros), puede ser una tarea difícil e incluso de poca importancia para los y las docentes, ya que se privilegian los logros de aprendizaje declarativo y procedimental, mientras que los de tipo actitudinal, están puestos con calzador en el último aprendizaje de cada unidad.¹⁹ La perspectiva de género puede ayudarnos

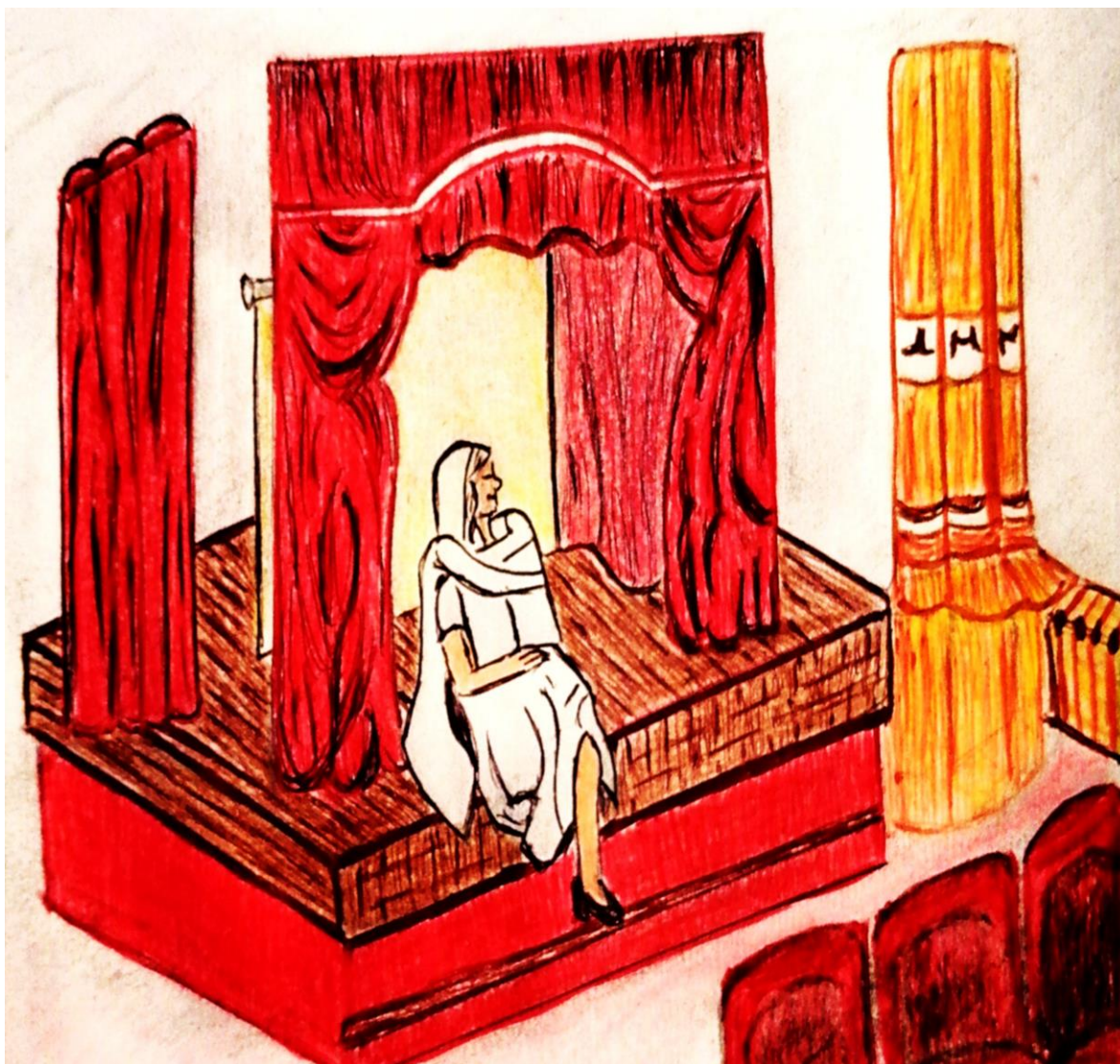
¹⁸ En la redacción del programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del I al IV, se retomó la sección D “Del lenguaje y de la sensibilización a la Comunidad Universitaria” en el inciso III habla de “Garantizar un sistema de comunicación interno y externo desde la perspectiva de género, mediante el uso de lenguaje e imágenes no sexistas [...]”. (*Lineamientos generales*, 7 de marzo de 2013: 4).

¹⁹ Ver anexo 1.

al logro de este tipo de aprendizajes, pero debido al desconocimiento de este enfoque, el profesorado de la asignatura TLRIID I-IV del CCH no lo incorpora a la planeación didáctica de sus clases.

2.2 Vuelcos y giros en la mirada (sugerencias para leer cuentos y novelas desde la perspectiva de género)

2.2.1 Primer Giro: Interrogar y transformar



Mujer en el proscenio.

El modelo educativo del CCH plantea en las diversas asignaturas y en actividades extracurriculares, que el alumnado madure y desarrolle su capacidad de opinar, argumentar, cuestionar, reflexionar y comprender.

De ese modo, el estudiantado del CCH es concebido como un sujeto hacedor de acción frente a la cultura y no como un espectador o receptor de la misma. Por tal razón, además de entender los contenidos y lograr los procesos de aprendizaje, también debe juzgarlos, cuestionarlos y relacionarlos con su contexto de vida, adecuarlos y después asimilarlos (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 38) es decir, debe ser un alumnado crítico.

Dentro de esta cultura básica está el contenido literario, que resulta ser de gran relevancia en la formación de los y las jóvenes puesto que, según Cerrillo (2016: 14), la literatura tiene un valor educativo que radica en ser un medio predilecto para tener acceso al conocimiento y a la interpretación de las diversas formas de vida de los seres humanos. En el caso de mi trabajo de inclusión de la perspectiva de género, la literatura posibilita la representación de nuestra identidad cultural, al registrar la interpretación que las sociedades han hecho del mundo y sobre todo aquella que las mujeres han derivado de sus muy diversas experiencias. Además, facilita al sujeto conocer los avances, las contradicciones, las percepciones, las emociones, las aspiraciones, las satisfacciones, las angustias o los placeres de las mujeres como género en las diferentes épocas.

Acorde también con el planteamiento del Plan de Estudios del CCH en torno a educar estudiantes que sean críticos, y a los esfuerzos a favor de la igualdad y equidad de género que en la Máxima Casa de Estudios se ha trabajado desde años atrás, y que el actual rector, el Dr. Enrique Graue Wiechers, retoma en su proyecto de trabajo, cobra sentido la incorporación de la perspectiva o enfoque de género en la lectura de textos literarios. La intención es que este texto ofrezca al profesorado pautas que le permitan entender y orientar a sus estudiantes, desde la mirada de género, la lectura de cuentos y novelas para que integre esta herramienta de análisis a su programa operativo.

Además de que los y las lectoras entiendan en qué consiste la perspectiva de género, otro objetivo es que puedan echar mano de ella en el análisis de cuentos

y novelas, así como en el cuestionamiento de la realidad para la formación de un alumnado crítico como el que se plantea el CCH en su Plan de Estudios. Para tal cometido retomo en este escrito las novelas *La guerra no tiene rostro de mujer* de Svetlana Alexiévich; *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez; *Los de debajo* de Mariano Azuela; así como los cuentos “La tía Cristina” y “La tía Chila” de Ángeles Mastretta.

La selección del texto de la autora bielorrusa, se debió a que originalmente fue escrito con perspectiva de género, por lo que pone el foco de atención en diversos conflictos terribles en la guerra de personajes femeninos complejos, y además lo hace de manera entrañable y estremecedora. En cuanto a las novelas de Azuela y de García Márquez, son obras clásicas de dos grandes autores, que pertenecen a la cultura básica, que en su momento Pablo González Casanova planteó trabajar en los talleres de lectura del CCH. De ahí la elección de las mismas, ya que, pese a no estar escritas con enfoque de género, es posible hacer una lectura al dar el giro en la mirada que esta perspectiva crítica posibilita. Por otra parte, los cuentos de Mastretta también permiten cuestionar y reflexionar en torno a la desigualdad en las condiciones de vida entre mujeres y hombres, y desarrollar así un comentario analítico que es lo que se plantea como producto final en la presente unidad.

En estas recomendaciones de lectura se toman como referencia algunos de los elementos que establece el programa indicativo del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, en la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*. Si bien el programa de esta asignatura nos prescribe considerar para el análisis del género literario que estamos tratando, el narrador, los personajes; las secuencias básicas y el orden de las acciones, las metas u objetivos de los personajes y las oposiciones entre éstos, el planteamiento del conflicto y su resolución, sólo nos enfocaremos en algunas de estas categorías de análisis que son las que nos servirán para los fines buscados: orientar al docente de TLRIID a leer críticamente cuentos y novelas desde la mirada de género.

A partir de las asignaciones de género se ha llevado a cabo una organización del mundo narrativo (en personajes, tiempos, escenarios, temáticas y narradoras),

incluyendo la clasificación y la asignación de significados de aquello denominado femenino y de lo que se conoce como masculino. Es precisamente la perspectiva de género, la que nos da la posibilidad de desarrollar unos lentes –manera de leer- para mirar lo que la miopía –incluso ceguera- androcéntrica,²⁰ misógina²¹ y machista²² no nos permite ver ni dimensionar. El enfoque de género es una concepción crítica, un marco que sirve para observar y analizar la realidad a partir del giro, torsión o flexión de la mirada, que descubre otra forma de ver –otra perspectiva-. Que implica un desplazamiento del lector(a) de su lugar común, y posibilita en un primer nivel, el logro de la igualdad entre hombre y mujeres.

Ahora bien, son diferentes las razones que justifican la pertinencia del uso de la perspectiva de género en la lectura y análisis de cuentos y de novelas en la asignatura del TLRIID II, éstas son:

- Posibilita la transmisión de formas de relación y desarrollo de las mujeres y su contacto con otros sujetos, permite el cuestionamiento de estereotipos sociales y culturales que los violentan o someten. Este tipo de lectura da pie a poder reflexionar sobre ellos e incluso modificarlos.
- Promueve que el alumnado extrapole lo planteado en las narraciones con situaciones de su entorno y concientice problemáticas que han sido normalizadas o que ni siquiera han sido concebidas como negativas o malsanas.
- Fomenta en el estudiantado el análisis de actitudes y conductas psicoafectivas, productivas y críticas respecto a lo que es el género culturalmente construido.

²⁰ Androcentrismo: “[...] consiste en una visión del mundo que tiene como centro o eje principal a los hombres, sus actividades y los valores asociados a la masculinidad como parámetro de lo humano [...]”. *Sexismo y androcentrismo. ¡Exprésate sin sexismo!* Género. Formación para la igualdad. Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/madig/sexismo/seccion2.html>

²¹ “Misoginia significa *temor y odio a las mujeres*. Con ese término se hace referencia a cualquier forma, brutal o sutil, de inferiorización, ridiculización, exclusión, violencia y *opresión a las mujeres* como género y a cada una en particular”. (Cazés, 1998: 94).

²² “*El machismo se origina en la concepción de que las mujeres son inferiores a los hombres*, y por ello están obligadas por la *naturaleza* a dar servicio doméstico y sexual a los hombres. El machismo *estructura la opresión de género de las mujeres* mediante mecanismos destinados a marginarlas, segregarlas, discriminarlas, cosificarlas, maltratarlas, hostilizarlas, acosarlas y violentarlas de muchas otras formas” (Ídem).

- Refuerza valores universitarios como respeto, libertad de expresión, responsabilidad, tolerancia, honestidad, solidaridad que señala el programa indicativo del TLRIID.

- Impulsa la calidad de vida, la perseverancia, el compromiso, la autonomía y, desde luego, la igualdad y la equidad de género, que son otros valores que no están escritos en dicho programa pero que en los últimos años también ha promovido la UNAM.

- En particular, facilita que mujeres y hombres reflexionen sobre las actitudes, narrativas, formas que adquieren las relaciones de poder en escenarios de violencia y sumisión.

En ese sentido, es pertinente detenernos a pensar qué cuentos y novelas del mundo amplísimo de la literatura escogeremos para analizar y leer desde la perspectiva de género. Todas las narraciones literarias son factibles de ser analizadas desde esta visión, sin embargo, existen aquellas que son escritas originalmente desde este enfoque. Uno de nuestros criterios será elegir los cuentos y novelas que hagan referencia a *estereotipos de género* que provoquen violencia y desigualdad entre hombres y mujeres, ya que estos pueden ser leídos con mayor claridad desde esta perspectiva.



Estereotipos de género.

Entonces ¿desde la perspectiva de género qué debemos considerar para hacer el análisis de cuentos o de novelas? En primer lugar, las formas en que la división biológica se torna estructural y determinante de las identidades. Resulta conveniente identificar cómo se ha situado a las mujeres del lado de las identificaciones que parten de lo biológico, es decir, si lo que analizamos u observamos en la narración es algo construido socialmente. Lamas pone el siguiente ejemplo: “[...] si se dice <<la menstruación es una cuestión de género>>, hay que pensar, ¿es algo construido o algo biológico? Obviamente es algo biológico; entonces es una cuestión relativa al sexo, y no al género” (1996: 220). Sin embargo, ese algo biológico puede tener derivaciones culturales.

A este ejemplo le podemos dar un giro cuando ponemos atención en las prácticas culturales en relación a la menstruación: qué dicen o hacen los demás personajes (hombres y mujeres) entorno al periodo de esa mujer, cómo vive ella la menstruación, cómo se relaciona con su cuerpo y con los demás personajes a partir de dicha situación, cómo se le ha inhabilitado, limitado, difamado, eliminado, cancelado a las mujeres debido a la menstruación, entre muchas otras.

Cuestionamientos como los siguientes también nos permiten ampliar la mirada en torno a la condición de las mujeres:

1. ¿Cómo son las experiencias de las mujeres en la narración leída (negativas, positivas, desde el silencio o subestimación de sus problemáticas, se reconocen o no sus prácticas)?
2. ¿El protagonista, héroe o personaje en el que recae la acción central es un varón?
3. ¿Las mujeres narran sus propias historias?
4. ¿Cómo son las relaciones de poder entre hombres y mujeres y entre éstas con otras mujeres?
5. ¿Las mujeres son subordinadas de los hombres?, ¿en qué situaciones? ¿cómo se denota esta sumisión?, ¿cuándo y en qué escenarios las mujeres toman la palabra y el poder?
6. ¿Las mujeres cumplen con los roles sociales tradicionalmente femeninos sin objetar su condición?, ¿la objetan?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué consecuencias?
7. ¿Las mujeres están al pendiente de su cuerpo para agradar a los varones y no así mismas?, ¿a partir de qué prácticas?
8. ¿Cuál es la relación del personaje con su cuerpo y de éste con otros personajes?, ¿qué valor le dan las mujeres a su propio cuerpo?, ¿cómo lo utilizan?, ¿qué acciones y qué prácticas lo convocan y construyen como femenino?
9. ¿Las mujeres ocupan únicamente los espacios que son “destinados” para ellas?, ¿por qué espacios públicos circulan?, ¿en qué espacios privados o íntimos aparecen?

10. ¿Los personajes actúan en espacios distintos (con objetos distintos) dependiendo si son hombres o mujeres?, ¿cuáles son esos espacios y esos objetos de interacción?, ¿cómo difieren si son hombres o mujeres?
11. ¿Los objetivos o metas de los personajes están en función de ser hombres o mujeres?

Es fundamental entender la perspectiva de género como un instrumento de análisis que permite ver y ubicar las acciones de manera diferente si son mujeres u hombres (en este caso como personajes de cuentos y de novelas). Es decir, que existen roles y estereotipos de género que limitan, frenan, violentan e imposibilitan que las mujeres se desarrollen, vivan satisfechas con los demás y con ellas mismas y, sobre todo, obstaculizan su felicidad. Desde luego existen también impedimentos para que los hombres se desarrollen, pero estos no derivan de una condición de género sino de otras variables como la de clase, sexualidad o identidad racial.

Este ejercicio interrogativo, y de análisis del discurso de la narración, resulta ser más interesante y formativo para el alumnado que sólo enunciar los elementos formales del cuento o de la novela a manera de listado (tipo de narrador, personajes, conflicto, metas de los personajes, secuencias básicas, etcétera) porque es lo que se indica en el programa institucional de esta asignatura. En este tipo de lectura, la recomendación para el profesorado es que guíe la mirada del estudiantado a los personajes mujeres, al ser quienes hacen un tratamiento diferente en las narraciones. Puesto que al poner los reflectores en ellas visibilizamos el sistema patriarcal, protector y violento. En ese sentido, el TLRIID sirve para proponer narrativas que muestren y den paso a erradicar desigualdades.

Además, del método interrogativo de lectura también puede trabajarse en la *Unidad II: Cuento y novela. Variación creativa*²³ en el primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental, el método de “finales alternativos” que den pie a mejores condiciones de vida para los personajes mujeres, cambiar el

²³ En la unidad II del TLRIID I se trabaja cuento y novela, y si bien se retoman algunos elementos de análisis de este género literario, la finalidad principal es que el alumnado elabore al final de la unidad una variación creativa o modificación de algún aspecto del texto leído, para que dé muestra de la comprensión del mismo y del reconocimiento de los recursos narrativos.

narrador a narradora e identificar qué puede variar de lo contado o si resaltarían otras acciones, espacios o tiempos desde esa visión, cambiar los estereotipos de género que violentan y restringen a determinadas prácticas y modos de ser. En una palabra, plantear situaciones de empoderamiento para las mujeres, identificar acciones sexistas, misóginas y machistas y plantear posibilidades de vida más justas.

2.2.2 Rasgos básicos del cuento y la novela

Conviene hacer una definición de lo qué es el *cuento* y la *novela* antes de detenernos a cómo analizar sus elementos constitutivos. El *cuento* es una narración breve escrita en prosa que, por más que represente la realidad, revela siempre la imaginación de un narrador o narradora individual. La acción –cuyos agentes son humanos, animales humanizados u objetos animados- se compone de una serie de acontecimientos entrelazados en la trama en la que se presentan tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un final estéticamente satisfactorio (Anderson Imbert, 2007: 40).

La *novela* también es una narración, pero ésta posee más de dos historias que se cruzan. Pardo (2005: 67) agrega que ésta es más extensa que el cuento porque narra e incluso analiza un mayor número de asuntos, si hay un solo cruce de fuerzas es un cuento, si hay varios choques de fuerzas o conflictos es una novela, el cuento emplea un lenguaje preciso mientras que la novela usa un lenguaje amplio, de exploración.

Estos son otros rasgos que nos ayudan a distinguir este tipo de textos literarios:

Novela	Cuento
Plantea una concepción del mundo en un vasto conjunto de sucesos heterogéneos (hechos diversos).	Enfoca una visión de la vida en un suceso de intensa unidad de tono (no hay grandes variaciones en la actitud emocional que el o la narradora mantiene hacia los personajes y el argumento).
Presenta muchos personajes para que se las arreglen como puedan en un complejo proceso social.	Muestra a pocos personajes (uno bastaría) en una crisis tan simple que en ocasiones se precipita en un desenlace.
Caracteriza a su personaje y el lector se interesa, no por la o las aventuras, sino por la psicología (carácter) del aventurero.	Introduce a su personaje como mero agente de la ficción, y el lector se interesa, no por su carácter, sino por la situación en que está metido.
Puede hablarnos de siglos, de países, de multitudes.	El cuento, en cambio, prefiere hablarnos de unos pocos días, incluso horas, de un barrio aislado, de unos seres solitarios.
Es una poderosa luz.	Es un destello o chispazo de luz.
Es como una ciudad poblada por personas ocupadas en diversos quehaceres.	Es como una casa donde cohabita un grupo íntimo, unido por un solo propósito

Características del cuento y de la novela (Anderson Imbert, 2007: 35).

2.2.3 El narrador [o la narradora]. Alexiévich y Azuela

Pardo (2005: 81 y 82) describe al narrador como el enviado del escritor, su pregonero, a quien le encarga divulgar las noticias. A la perspectiva del narrador y a las palabras que emplea se les conoce como *voz narrativa*. Existen varios tipos de narrador o narradora, que por lo general se dividen en tres formas gramaticales: Yo, primera persona del singular.

Tú, segunda persona del singular.

Él, [*Ella*] tercera persona del singular.

Con sus respectivas formas en plural (p. 84).

Primera persona. En este caso el narrador o narradora está implicado(a) en la historia y nos la cuenta desde el lugar donde la vive. Puede ser el o la protagonista, un testigo, un yo que escribe en su diario íntimo sus memorias, un yo que habla para sí mismo en monólogo o con otro personaje a través del diálogo, o un yo que escribe una carta. De igual forma, existe la primera persona omnisciente,

un yo que lo sabe todo, lo que ve y lo que no ve (Ídem). O, por el contrario, que esté ciego o ciega para cierta situación y quien lee tenga un privilegio secreto: el o la lectora ve y comprende, mientras que el protagonista ni ve ni comprende (Anderson Imbert, 2007: 58). *Segunda persona*. La segunda persona, el *tú*, sirve de conciencia, cuenta lo que va a suceder o ha sucedido y de lo cual el personaje no se ha dado completamente cuenta. *Tercera persona*. Está fuera de la historia, no participa: es sólo el encargado(a) de dar cuenta de los sucesos. Da la información y hace la descripción de los sucesos. Es el narrador omnisciente por definición ya que lo sabe todo. Es el dios del relato, conoce qué sucede, qué piensan y cómo sienten todos los personajes, y lo presenta sin hacer referencia a sí mismo (Pardo, 2005: 84).

Anderson Imbert (p. 57) esquematiza lo anterior de la siguiente manera:

	<p><i>Narrador(a) = Personaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Narrador(a)</i> es un <i>personaje</i> del cuento. • <i>N</i> observa la acción desde adentro de la acción misma. • <i>N</i> narra con pronombres de primera persona. 	<p>$N \neq P$</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Narrador(a)</i> no es un <i>personaje</i> del cuento. • <i>N</i> observa la acción desde afuera de la acción misma. • <i>N</i> narra con pronombres de tercera persona.
	↓	↓
<p><i>Narrador(a)</i> puede analizar los procesos mentales de los <i>personajes</i>, instalándose en la intimidad de ellos.</p>	<p>→ 1. <i>Narrador(a)-protagonista</i>. Cuenta su propia historia.</p>	<p>3. <i>Narrador(a) omnisciente</i> Cuenta como un dios que lo sabe todo.</p>
<p><i>Narrador(a)</i> observa desde fuera y sólo por las manifestaciones externas de los <i>personajes</i> puede inferir sus procesos mentales.</p>	<p>→ 2. <i>Narrador(a)-testigo</i> Personaje menor cuenta la historia del <i>protagonista</i>.</p>	<p>4. <i>Narrador(a)-cuasi omnisciente</i> Cuenta limitándose a describir lo que cualquier hombre podría observar.</p>

Para ejemplificar lo anterior, me referiré al texto *La guerra no tiene rostro de mujer* de Svetlana Alexiévich, en el que autora retoma los relatos de varias mujeres soviéticas que participaron en la Segunda Guerra Mundial. Así como la novela fundacional de la Revolución Mexicana, de 1915, *Los de abajo* de Mariano Azuela, que nos permite hacer una lectura desde el género, aunque, desde luego, originalmente no fue escrita con esta perspectiva.

Es estas novelas identificamos diferentes sujetos narradores: por un lado, está el narrador omnisciente en tercera persona en el texto del autor mexicano; mientras que en el de la bielorrusa, ubicamos narradoras protagonistas y en ocasiones testigas mujeres de la historia contada (primera y segunda persona respectivamente).

En los dos textos se aborda la guerra. En el de Alexiévich, quienes narran, lo que convencionalmente ha sido contado por los hombres, son jóvenes francotiradoras desde la primera persona y como personajes protagonistas femeninos. Desde la perspectiva de género, es fundamental tomar en cuenta la voz narrativa de las mujeres. Retomar cuentos y novelas con narradoras que cuentan historias que tradicionalmente se han considerado “insignificantes”, es decir, que no relatan las grandes hazañas o conflictos “importantes” por los que pasa un protagonista, un héroe varón, más aún tratándose de la guerra. Eso no quiere decir que debemos dejar de leer textos con narradores hombres, o que estos textos no nos arrojen información valiosísima para indagar en el lugar y el papel de las mujeres; en todo caso conviene preguntarnos ¿qué dicen las voces masculinas sobre las mujeres?, ¿dónde las ubican?, ¿qué tipo de relaciones tienen con ellas?, ¿cómo forman parte de la trama principal?

El texto de Azuela es narrado desde un enfoque androcéntrico (voz y mirada de un varón), en el que son evidentes los roles tradicionales, inequitativos y diferenciados entre hombres y mujeres, las cuales tienen básicamente, el papel de sirvientas de los machos revolucionarios. Mientras tanto, los varones son quienes hacen y protagonizan la lucha armada. En el caso de Demetrio Macías, pasó de ser un campesino que se levantó con un grupo de hombres contra los federales, a general de los revolucionarios. En ese sentido, la mirada desde donde se narra es

importante porque refleja una perspectiva del mundo muy particular: las mujeres “sólo” son aptas para ciertas labores y para sentir de manera femenina (marginal y emotiva), mientras que los hombres sirven para otras actividades y para experimentar otros sentimientos, opuestos a las de ellas (estructurales para la trama). Además, enfatiza las acciones de los sujetos masculinos e invisibiliza y oculta a las mujeres.

2.2.4 Los personajes: Entramados para la transformación y la crítica

Uno de los aspectos esenciales a tomar en cuenta en el análisis de la narrativa, es el de los personajes. Pardo (2005: 44) señala que mientras las personas somos seres inacabados con diversas facetas, los personajes son seres terminados en un universo en el que resalta alguno de esos aspectos.

En la narración de Alexiévich, todos los testimonios manifiestan un pasado doloroso y terrible en circunstancias extremas como la guerra y la muerte. De tal modo, que vemos el cambio de las jóvenes entusiasmadas que entran al ejército ruso, a las mujeres maduras y ancianas incluso, afectadas y trastocadas emocionalmente después haber combatido en el campo de batalla. Al final de cada relato identificamos personajes completos o terminados y en ese sentido, logrados a cabalidad por la autora.

Los personajes poseen diferentes funciones y cualidades, no todos tienen la misma relevancia ni inciden de igual manera en el desarrollo de la historia, pero si aparecen en una narración es por algo. Es de esa manera que se catalogan de acuerdo al papel que desempeñan. La aparición de los personajes principales en la novela de *Los de abajo* de Mariano Azuela, es decir, de los varones revolucionarios, nos permite conocer el mundo íntimo de personajes secundarios como son las mujeres indígenas. Quienes en apariencia tienen un papel menos importante pero que, al analizarlos desde el enfoque de género, podemos ver que permiten desarrollar la guerra: ellas curan a Demetrio Macías, el jefe de los revolucionarios, luego de ser herido por los federales, posibilitan que los hombres vayan a la guerra, incluso colaboran de manera indirecta con los propios federales. Además, nos

permiten identificar una clara división del trabajo de los sujetos, durante la Revolución Mexicana, de acuerdo a su género.

Los personajes **principales** cumplen funciones determinantes en el desarrollo de la acción y, por eso, cambian en sus estados de ánimo y en su personalidad. Son dominantes e interesantes, aunque su conducta no sea heroica (Anderson Imbert, 2007: 245). Es así como los personajes principales son los que desempeñan funciones de mayor notoriedad en la trama²⁴ además son de quienes más se habla en el texto (Garrido Domínguez, 1996: 93) al tener una participación fundamental, ya que sus decisiones, estados de ánimo o personalidad inciden de manera sustancial el desarrollo de la historia narrada. Son el foco de atención y todo gira en torno suyo (Barajas, 2005: 247), ellos producen la acción.

A la par de los personajes principales están los personajes **secundarios**, los cuales tienen la función de mover la acción al colaborar con el protagonista (Gracida Juárez, 2013:17), pueden alterarlo o turbarlo, le sirven como contraste o contrapeso y hacen que destaque más. Secundarios son los personajes que no cambian de manera esencial o cambian movidos por las circunstancias, son subordinados que contribuyen al color local de la narración (Anderson Imbert, 2007: 245).

Retomaré otros ejemplos: la novela del colombiano Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada* y el cuento “La tía Cristina” de la mexicana Ángeles Mastretta. En la narración de García Márquez, ubicamos a los personajes principales (Ángela Vicario, Santiago Nasar, los gemelos Vicario, Bayardo San Román); son ellos los que provocan la acción estructural de la historia: a partir de que Bayardo descubre en su noche de bodas que Ángela no es virgen, la regresa a casa de sus padres; en consecuencia, los hermanos de la recién casada deciden vengar la honra de su familia y de su hermana, por lo que buscan a Santiago (acusado de haberla desvirgado) para matarlo.

Y conforme avanzan las acciones vemos en ellos cambios en su carácter. Estos mismos personajes, desde una lectura con enfoque de género, nos permiten conocer un orden social, económico y cultural que privilegia a los varones, donde

²⁴Trama: los hechos tal como los ha organizado el autor. *Argumento*: conjunto de todos los hechos en orden cronológico y causal. *El texto narrativo* (2011). IES Castellet. Recuperado de http://www.xtec.cat/~dsanz4/materiales/texto_narrativo.pdf.

los personajes secundarios (Divina Flor, Victoria Guzmán, Placido Linero, Pura Vicario, María Alejandrina Cervantes, entre otros) refuerzan, evidencian y colaboran en esa construcción del mundo androcéntrica e inequitativa para las mujeres, que protagonizan los personajes primarios.

Por otro lado, los personajes **incidentales** o **ambientales** tienen la función de ser sólo figurantes, que contribuyen a crear la atmosfera, como si fueran elementos de la escenografía. Es por eso que no tienen historia propia, son simples nombres sin identidad, son el equivalente a los extras de una película (Barajas, 2005: 248). Si bien no destacan, ayudan a ubicar la historia en un ambiente determinado. En la misma novela de García Márquez podemos identificar a este tipo de personajes con la gente del pueblo que va a la boda de Bayardo San Román y Ángela Vicario, o que espera la llegada del señor obispo en el puerto, los cuales tienen la única función de ambientación de los escenarios planteados, como señala Barajas.

Otro tipo de personajes son los **estáticos**, sabemos de estos personajes ya que el o la narradora nos informa, desde fuera. No necesita verlos actuar: le basta con observarlos y hacer algunas indagaciones. De su aspecto físico el personaje no es responsable: sexo, tamaño, peso, edad, color racial, nacionalidad, postura del cuerpo, expresión del rostro, entre otros.

Asimismo, están los personajes **dinámicos**, en los que su carácter se manifiesta en sus acciones. Vemos cómo se devela ese carácter a partir de éstas, las cuales pueden incluso darnos detalles e indicios de su vida interior (Anderson Imbert, 2007: 247).

En el cuento “La tía Cristina” de Mastretta, se aborda la historia de una mujer que inventó su matrimonio para que no la señalaran en su comunidad como una quedada. En esta narración, tanto la madre, las hermanas y los sobrinos de la protagonista son personajes estáticos, sabemos poco de sus rasgos psicológicos y físicos, ya que el narrador no profundiza en éstos ni da grandes pistas de su configuración. En contrapunto está la tía Cristina, quien justamente a partir de su carácter ligero resuelve su conflicto, e idea la manera de no ser discriminada por no

haberse casado, inclusive vive un romance con el cómplice de sus locuras sin ser juzgada por los demás.

Otra manera de clasificar a los personajes es a partir de los rasgos de su personalidad. El personaje **simple** o **plano** posee un temperamento que no cambia a lo largo de la narración. Muestra rasgos psicológicos y morales conocidos de antemano por los lectores (Román Calvo, 2005: 82) (la criada chismosa, la joven buena, la madrastra malvada, etcétera), los cuales no serán modificados a lo largo de la narración, siempre actúa de acuerdo con lo que se espera de él o ella, no sorprende, no crea expectativas ya que todo el tiempo se comporta de la misma manera al mostrar un aspecto único de sí mismo(a) (Gracida Juárez, 2013: 17).

El personaje **complejo** o **redondo** ofrece varios rasgos de carácter que son contradictorios, conflictivos y de igual importancia, los cuales permiten develar su psicología (Anderson Imbert, 2007: 249). Tiene atributos particulares de carácter que lo hacen único y diferente a los demás, presenta cambios en su temperamento a lo largo de la historia (Román Calvo, 2005: 82). Un personaje principal no es obligatoriamente complejo, puede ser simple. Y un personaje que por sus funciones en el desarrollo de la trama es considerado secundario puede tener una personalidad compleja (Anderson Imbert: 248).

Para ilustrar la complejidad, los cambios y la psicología de los personajes a partir del género, recupero la historia de la francotiradora María Ivánovna Morózova, que es uno de los relatos del texto *La guerra no tiene rostro de mujer*. Me detendré un poco en esta reflexión, al ser uno de los elementos más importantes en el análisis de cuentos y novelas. Los hechos se refieren a un grupo de mujeres jóvenes que deciden alistarse para pelear en la ofensiva de Rusia contra Alemania durante la Segunda Guerra Mundial, pero antes de hacerlo se inscriben a los cursos de la oficina de reclutamiento de su pueblo en donde les enseñan a usar armas. No obstante, el alcalde del lugar no autoriza que vayan, argumentando que ya no había gente para trabajar el campo. Eso las hace ir al Comité Central para hablar con el primer secretario, en la entrevista éste les cuestiona:

[...] “Y bien, ¿qué haréis en el frente si ni siquiera sabéis disparar?”. Respondimos a coro que ya habíamos aprendido... “¿Dónde? ¿Cómo? ¿Y sabéis vendar heridas?” En el mismo cursillo, un médico del distrito nos había enseñado a vendar. Nos miraron

ya con otros ojos, más en serio. Además teníamos a nuestro favor que éramos en total unas cuarenta chicas, y todas sabíamos disparar y hacer curas de primeros auxilios. Nos dijeron: “Idos a casa y esperad. Vuestra solicitud tendrá una resolución favorable” [...] (Alexiévich, 2016: 45).

En la cita anterior vemos cómo estos personajes son discriminados por ser mujeres, no son tomadas en serio por querer participar en una actividad que no pertenece a su género, de ahí que dan por hecho cuando ellas solicitan el permiso para pelear en la guerra, que no son aptas por no ser hombres pese a que ellas ya se habían capacitado para hacerlo. Aquí también podemos notar que lo que convenció al primer secretario de autorizar su participación en el combate, fue –en primer lugar, la falta de hombres por el enorme número de muertos- en segundo lugar, que en efecto, sí sabían vendar heridas, en ese caso su colaboración sí sería útil y no sólo irían a “estorbar a los hombres que en verdad iban a pelear”. Las aceptaron porque cumplían con el rol de cuidadoras y enfermeras, actividad indispensable para la guerra que además sí correspondía al género femenino.

Al no ser la guerra una actividad para las chicas, era necesario que ellas se masculinizaran, por eso les cortan el cabello y cambian sus vestidos por ropa de “estilo militar”, que además de ser algo práctico para tener libertad en los movimientos, representaba esconder su sexo (mujeres) y su género (femenino). Los trajes les quedaban grandes y el tamaño de las botas era un enorme problema, pero ellas hicieron suya esa guerra, a su medida, la de las mujeres que supieron pelearla, morir y vivir en ella cumpliendo con todas las tareas y acciones bélicas. Estas jóvenes ingresaron a la escuela femenina de francotiradoras y aprendieron todo lo que pudieron porque lo hicieron con gran entusiasmo: “[...] Estudiamos los estatutos, la guarnición, el código disciplinario, el camuflaje, la defensa contra armas químicas [...] Aprendimos a montar y a desmontar el fusil de francotirador con los ojos vendados, a comprobar la dirección del viento, el movimiento del objetivo, la distancia hasta el objetivo, a cavar los fosos de tiro, a deslizarnos a rastras: todo esto lo teníamos dominado [...]” (p. 46).

En esta parte podemos percibir que estas mujeres son absolutamente capaces de llevar a cabo labores bélicas y que, si bien corrían riesgo, también los hombres estaban en peligro, ya que cualquier persona es susceptible de morir en

una guerra. No obstante, siguieron discriminándolas, como lo hizo el comandante Borodkin quien al verlas además de enojarse reclamó: “¡Me han asignado unas muñecas! ¿Qué clase de escuela de baile es esta? ¡El cuerpo de ballet! Es la guerra, no una clase de danza [...]” (Ídem). Desde luego, ellas se enojaron pues se dieron cuenta que no las consideraban parte del ejército sino unas frágiles chiquillas. Eso hizo que demostraran su capacidad como francotiradoras y al llevar a cabo el siguiente día un entrenamiento, sorprendieron al coronel y a sus hombres quien, desde su posición como macho de guerra, tardó mucho tiempo en acostumbrarse a ellas en su ejército.

Poco después la narradora mató por primera vez a una persona, era un oficial alemán, eso le provocó escalofríos, miedo, horror. Una de sus compañeras a quién los alemanes le habían matado a su padre, le aconsejó no compadecerlos y en lugar de eso, repudiarlos. “Nos había costado... Nos había costado asimilarlo. Odiar y matar no es propio de mujeres. No lo es... Tuvimos que convencernos... Obligarnos a nosotras mismas...” (p. 48) dice María Ivánovna Morózova, quien devela un conflicto interno, como mujer y como ser humano. De hecho, a cualquier persona, sea hombre o mujer le afecta una guerra, sin embargo, históricamente odiar y matar ha sido propio de los hombres —“porque su deber es defender la Patria”, dice la madre de una de las francotiradoras-, aunque también los reviente la guerra.

Más tarde hicieron prisionero a un oficial alemán, quien estaba muy asombrado de que hubiera tantas bajas de sus hombres por disparos en la cabeza, debido a ello solicitó que le presentaran al francotirador que había realizado semejante hazaña. El comandante del regimiento le dijo que por desgracia no podía hacerlo, ya que fue obra de una francotiradora, Sasha Shliájova, quien había muerto: “[...] Pues el oficial alemán se quedó de piedra al oír que era una chica, no sabía cómo reaccionar [...] confesó: Nunca antes había combatido frente a mujeres. Sois todas guapas... Pero en nuestra propaganda dicen que en el Ejército Rojo²⁵ no combaten mujeres, sino hermafroditas...”(p. 50). En la cita podemos ver que este

²⁵ Se refiere a las Fuerzas Armadas de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), formadas oficialmente el 28 de enero de 1918 a partir del Ejército Imperial ruso, las cuales se separaron en 1991 a partir de la desintegración del Estado Soviético. *Ejército Rojo*. EcuRed. Recuperado de https://www.ecured.cu/Ej%C3%A9rcito_Rojo

personaje, un hombre dedicado a la guerra, se resiste a aceptar las habilidades de las mujeres para asesinar o comportarse bélicamente frente a sus enemigos de combate.

En su construcción del mundo las mujeres no pueden derrotar –matar- así a los hombres porque no es su campo de acción y porque se les considera más débiles que los varones. En ese sentido, resulta incluso humillante para su ejército. Por tal razón, preferían creer que peleaban contra hermafroditas (hoy en día conocidos como intersexuales), es decir, personas con rasgos de los dos sexos, de hombre y de mujer (ovarios y testículos, cromosomas XX y XY o pene y vagina). Era mejor perder ante sujetos que tenían rasgos de hombre que ante francotiradoras mujeres. Además, los hombres considerados como caballeros no matan mujeres, las cuidan, las embarazan, las protegen, pero no las matan en la guerra.

Los personajes “poco importantes” de esta narración, son tremendamente *complejos y dinámicos* ya que, por medio del carácter que muestran en sus acciones y de las reflexiones que hacen, nos revelan conflictos humanos que en ocasiones los atormentan y otras veces incluso los matan por dentro. Ejemplo de ello son las mujeres que recuerdan cómo fueron señaladas después de su regreso de la guerra, eran consideradas prostitutas del ejército, no formaron una familia y ocultaron su participación como combatientes, veían en las plazas públicas a los hombres mutilados y miserables a los que les salvaron la vida... ellas se sentían igual.

Otra de las novelas seleccionadas donde son evidentes rasgos complejos en el carácter de los personajes, es *Los de abajo* de Mariano Azuela. Aquí vemos cómo humildes campesinos se unen a la lucha armada en las tropas villistas en contra de los federales para vengarse de los abusos que éstos habían cometido. En este texto hay una clara división de los personajes de “abajo” donde siempre aparece el desequilibrio y la desigualdad. Una de estas divisiones se da a partir de ser hombre o ser mujer, hay otras que se dan por ser pobre o rico, urbano o rural...

En esta narración identificamos diversos personajes complejos, de tal forma, que advertimos transformaciones en ellos, desde la perspectiva de género: la actitud bondadosa y rencorosa de La Pintada (la prostituta del grupo de revolucionarios) con Camila (una joven rural y humilde); Demetrio Macías (el general de los

combatientes y protagonista de la historia) se enamora intensamente de esta joven y por eso sufre su muerte; la propia Camila cuando La Pintada la tira de caballo y va a curarla Luis Cervantes (uno de los hombres de Macías), con más dignidad y orgullo que antes lo rechaza, pues si bien inicialmente estaba enamorada de él, en ese momento era consciente de que le había mentado para sacarla de su casa. En esta novela el protagonista es un hombre con virtudes y defectos, quien sufre un movimiento interno cuando se da cuenta de que no es posible dejar la lucha, incluso aunque ya no reciba el apoyo de la gente del pueblo (como en un inicio pasó con los federales), a más de que su guerra no estaba logrando los ideales revolucionarios. Sin embargo, su transformación no toca sus rasgos masculinos, patriarcales y machistas.

Desde una lectura ordinaria –de los elementos formales del cuento y la novela- no se ven ciertos aspectos planteados desde una lectura con perspectiva de género, podemos identificar más componentes que configuran la propuesta de la trama de este tipo de narraciones. Es así que personajes simples o secundarios, que no tuvieron cambios en su carácter y que colaboraron en la acción de los personajes principales, como en el caso de las señoras del pueblo de Camila o de la novia de Luis Cervantes, nos permiten darnos cuenta de cómo se perciben ellas como mujeres, cómo normalizan roles de género impuestos por las estructuras masculinas y patriarcales y de la desigualdad existente a partir del género de los sujetos. En ese sentido, se convierten en personajes relevantes en lugar de planos o secundarios, ya que posibilitan ver la sociedad machista y patriarcal que retoma el autor, en la que el hombre ocupa la posición dominante y la mujer cumple una función reproductiva, protectora y de servilismo para el varón.

Por otra parte, existen otros recursos en la configuración de los personajes que nos pueden permitir entender cómo se vive y asume el género y las desigualdades que se producen a partir de éste en el universo ficticio de una novela o un cuento, éstos son (Anderson Imbert, 2007: 243 y 244):

- a) **Apariencia del personaje.** Es decir, cómo se viste, cómo se mueve, la postura de su cuerpo, sus expresiones faciales y ademanes.
- b) **Influencia del escenario y del ambiente.** La descripción del ambiente y del o los escenarios donde se lleva a cabo la historia es importante cuando inciden en el carácter del personaje: una habitación que indique su estado de ánimo, el clima de un lugar que influya en su forma de ser, los objetos de un espacio que ayuden al lector o lectora a entender algún rasgo de su personalidad, etcétera.
- c) **El carácter mostrado en acción.** Podemos develar rasgos del personaje por medio de sus acciones y conductas individuales y en grupo, así como a través de las emociones mostradas abiertamente o reprimidas.
- d) **Modo de hablar.** La manera en un personaje usa la lengua, emplea modismos y recurre a cierto tono o tonos de voz, nos permite comprender más cómo es su carácter y cómo se relaciona y comporta en el contexto que plantea la narración.
- e) **Un personaje visto por otros.** Lo que el narrador, la narradora u otros personajes dicen, nos permite obtener elementos de análisis del personaje que estudiamos al mirarlo con los ojos de los demás.
- f) **Gustos, preferencias, inclinaciones.** Respecto a lo que prefiere, le apasiona o disgusta al personaje Anderson Imbert escribe “[...] El sistema de valoraciones –es decir, de reacciones ante la realidad con un <quiero esto>, <no quiero aquello>, <esto vale>, <aquello no vale>- es subjetivo y por tanto el narrador que lo muestra está caracterizando la verdadera índole de su personaje” (p. 244).
- g) **Procesos mentales del personaje.** Otro de los aspectos que nos permite caracterizar al personaje es la descripción de los pensamientos, de las reflexiones e introspecciones de los personajes. No es el mismo personaje antes y después de una crisis, por ejemplo.

2.2.5 El tiempo: Historias grandes y pequeñas

El tiempo en la narración tiene un significado para los personajes. Existe un tiempo físico (días, semanas, años, atardeceres, primaveras) y un tiempo psicológico “<< ¡la hora de esta conferencia latosa no acaba nunca!>>” (Anderson Imbert, 2007:186 y 187):

[...] Si el cuento es de tema histórico el tiempo personal de ese personaje y el tiempo colectivo de la comunidad convergerán en una heroica historia o en una anónima intrahistoria. Y así el tema sacado de la acción de ese personaje variará según el cuento en los presentes ciclos generacionales, vidas familiares, una edad, un instante, pero siempre será un tema bordado en el tiempo [...] (pp. 192 y 193).

En la anterior cita se habla del tiempo colectivo relacionado con las grandes historias heroicas que repercuten en la comunidad y que trascienden, éstas por lo regular son protagonizadas por los hombres, mientras que varias de las historias pequeñas donde las mujeres son protagonistas se refieren tiempos particulares, pequeños, historias íntimas, anónimas intrahistorias como señala el autor referido. En ese sentido, el tiempo también puede darnos elementos que podemos relacionar con el género.

En una narración cuya acción acontece en un tiempo muy largo o extenso el narrador nos da una representación de la época al destacar lo permanente y lo transitorio. En cambio, en una narración en la que la acción se ubica en un tiempo muy corto, quien narra hace uso de lo psicológico y suele alargar el instante con retrospectivas (p. 205).

En el relato de Alexiévich se alude a los tiempos de las mujeres, específicamente a un *tiempo físico* que está claramente relacionado con un *tiempo psicológico* para los personajes, por ejemplo, Klavdia Grigórievna Krójjina, una sargento relata “[...] De la guerra regresé con canas. Tenía veintiún años y la cabeza toda blanca. Me hirieron de gravedad, una lesión interna, un oído me fallaba [...]” (Alexiévich, 2016: 49). Con lo que podemos identificar que era joven cuando participó como francotiradora del ejército de su país, pero también el desgaste físico y emocional que implica combatir en una guerra: avejentarse, lesiones corporales, daño permanente a la salud, es decir, los estragos del tiempo de pelea en el cuerpo del personaje. A esto se suman las afectaciones anímicas y mentales que también se padecen: “Una cosa que pienso [...] ¿Cuántos años duró la guerra? Cuatro años.

Es mucho tiempo... No recuerdo ni pájaros, ni colores. Claro que estaban presentes, pero no los recuerdo. Sí... Es extraño, ¿verdad? ¿Acaso las películas sobre la guerra pueden ser de color? Allí todo es negro. Tan solo la sangre es de otro color, solo la sangre es roja [...]” (p. 54), con lo que podemos ver un claro conflicto interno de un personaje muy dañado por el combate en el que participó.

Este personaje percibe el tiempo de la guerra como oscuro y eterno. Expresa haber borrado detalles, colores, particularidades. Esas pequeñas cosas hacen el tiempo más íntimo, más vivo e imborrable, por ejemplo, cuando el personaje añora o imagina a otra persona, cuando un sonido, música o canción le evoca a alguien, cuando regresa al pasado al ver una fotografía. Ese tiempo es considerado femenino, de las mujeres o de las cosas “poco importantes”. Sin embargo, tiene mayor significado y carga emocional si lo comparamos con los grandes bloques de tiempo histórico que aluden a hechos “grandiosos” que realizan los varones, pero que en varias ocasiones carecen de contenido o son poco relevantes y entrañables para quien lee la narración.

Otro texto que retomo para hacer una lectura de tiempo desde la perspectiva de género, es el cuento “La tía Cristina” de Ángeles Mastretta, éste habla de una mujer que siente presión social por no haberse casado a sus veintiún años, por lo que inventa un esposo y un matrimonio para poder vivir tranquila después de su supuesta viudez. En esta historia podemos identificar un tiempo físico que contextualiza la acción: primera mitad del siglo XX en la ciudad de Puebla, de ahí que se considere que a los veintiún años una mujer debía estar casada porque ya era grande. Este tiempo medido por la edad que acaba de cumplir la tía Cristina, implica claramente para ella diferentes tiempos psicológicos.

En primer lugar, un tiempo que se desprende de estereotipos de género que presionan y devalúan a las mujeres: el tiempo pasa diferente para las mujeres cuyas posibilidades de visibilidad están en grandes proporciones por el matrimonio; aquella que no “atrapa” marido y que rebasa cierta edad es una *solterona*. Término despectivo que refiere a la mujer que no fue lo suficientemente atractiva, gentil o femenina para conquistar a un hombre, inversamente el sustantivo de solterón aparece muchas veces con el adjetivo de “empedernido”. Esto quiere decir que se

ha resistido a casarse. Por el contrario la solterona, por más esfuerzos que ha hecho, se ha quedado “a vestir santos”,²⁶ por lo que se dedicará a labores domésticas en casa de sus padres o familiares y a tareas religiosas (como vestir a los santos de la iglesia y a rezar, por ejemplo).

Su madre ve a la tía Cristina como una mujer incompleta, quien no ha logrado el “objetivo de la vida de cualquier mujer”: casarse. Por eso lloró cuando cumplió más de veinte sin haber conseguido marido. Esto está relacionado con un tiempo psicológico que le angustia a la mamá, un futuro de soledad para su hija, puesto que, al pelearse con los hombres, rasgo de carácter que nos indica este personaje al pedirle a la tía Cristina que ya no lo haga, implica que no pueda seducir a ningún varón y, en consecuencia, no logre tener esposo ni hijos(as), es decir, se quede “sola” sin nadie que la “cuide” o vea por ella.

Los hombres viven un tiempo psicológico activo en las relaciones de pareja heterosexuales, son quienes compran las joyas ya que ellos son los que ganan el dinero y eligen a qué mujer (o mujeres incluso) regalárselas, en este caso un anillo de compromiso. Ellos toman la iniciativa, conquistan y se declaran a la mujer. Mientras tanto, las mujeres viven un tiempo psicológico largo, de espera al permanecer pasivas, deseando que alguno quiera desposarlas. La tía Cristina dice que hay mujeres que *esperan toda su vida*, ya que no fueron elegidas por ningún hombre, mientras que otras tuvieron que conformarse con el tipo que les hizo caso por eso tienen que vivir con *un anillo que les disgusta*.

Esto llevó a que la tía Cristina ideara un romance y matrimonio con un español, por tanto, se fue a vivir al extranjero para simular estar casada. Un año de matrimonio (tiempo físico), en el que escribió la tía Cristina a su familia antes de informar la muerte de su marido, bastó para que ella viviera el resto de su vida tranquila y alegre. Los años de viudez significaron para ella un tiempo de gran felicidad y tranquilidad (tiempo psicológico).

²⁶ Esta frase se originó en España, en tiempos en los que aquellas mujeres que no conseguían casarse se entregaban de lleno a los menesteres religiosos. Pascual (1999: 260) señala que éstas ayudaban en la iglesia pues ya llevaban años solteras y querían hacer algo con su tiempo. Como no tenían nada que hacer, se quedaban en la iglesia a vestir a los santos. (Cit. en Bjärenäs, 2017: 11 y 12).

Las jóvenes de hoy tienen otras expectativas sobre las relaciones de pareja, amorosas o matrimoniales, sin embargo, aún pesa en muchas de ellas, la promesa de que con marido, con familia y reproduciéndose estarán más cerca de cumplir con los ideales prescritos culturalmente. Aún prevalece el estereotipo de que las mujeres están “completas” sólo si tienen un varón -su varón: esposo, concubino, amante o novio- para que las cuide y las quiera, ya que así son reconocidas socialmente. Algunas de ellas soportan los agravios de los varones a cambio de que no las dejen para no sufrir el desprestigio social. Estos estereotipos han hecho que las mujeres no tengan una verdadera autoestima, que develen carencias afectivas y una supuesta plenitud a partir de conquistar y retener a un macho (aunque sea a costa de agredir a otras mujeres). Dichos estereotipos también hacen que los hombres sí se quieran a sí mismos y sean extremadamente egoístas, por ejemplo, en *Los de abajo* de Azuela, el personaje La Pintada le solapa infidelidades a “su hombre” y ataca a Camila para evitar que lo acuse de ser un abusivo con Demetrio Macías, no obstante, cuando ella le pide al güero Margarito que la defienda, él no quiere hacerlo, incluso expresa que lo tiene harto y cuando la corren dice que por fin se libró de esa “garrapata”.

2.2.6 El escenario: Los de arriba y “las de abajo”

El escenario se refiere al dónde y al cuándo –los espacios, los lugares, las costumbres de cierta cultura, a la época- se inscriben las acciones de los personajes. No existe un único escenario, dependiendo de la descripción completa o mención apenas esbozada que hace el narrador(a) se identificará uno o más clases de escenario (Anderson Imbert, 2007: 234 y 235):

Fuertemente localizado. Paisajes o costumbres caracterizan a los personajes sea porque quedan absorbidos en el cuadro general o, al revés porque contrastan con él. Como quiera que sea nos da un cuadro de modos de vida.

Esencial. Toda la narración depende de tal o cual lugar o del tal o cual época. Imposible imaginar su acción en otras circunstancias.

Descrito. El narrador lo describe de una vez por todas o de acuerdo con los desplazamientos de la acción.

Dialogado. Los personajes lo describen generalmente con sus respectivas peculiaridades idiomáticas. El uso de un dialecto ya es parte del fondo [...]

Histórico. Vestidos, armas, costumbres, alusiones a instituciones y hechos de un pasado.

Ambiental. En palabras de Robert L. Stevenson: <<Ciertos lugares hablan con su propia voz. Ciertos jardines sombríos piden a gritos un asesinato; ciertas mansiones ruinosas piden fantasmas; ciertas costas, naufragios.>>

Simbólico. La selección y repetición de detalles descriptivos adquieren un valor simbólico: el fondo, entonces, es como la clave, si no de una alegoría, por lo menos de un mensaje con significaciones no explicitadas en el texto del cuento.

Psicológico. Refleja la sensibilidad, las preferencias, las intenciones del narrador-personaje. Impresiones que ponen un temple psíquico en las cosas. Más sobre el asunto, en las secciones sobre la descripción y la caracterización.

En la novela *Los de abajo*, al poner nuestra mirada en el machismo, el sexismo y la repartición del trabajo a partir del género, es posible hacer un análisis más completo de los escenarios en los que interactúan los personajes. En primer lugar, existe un escenario histórico evidente: la Revolución Mexicana. En segundo lugar, los de arriba son los varones (sean o no de las clases privilegiadas) mientras que las subordinadas o “las de abajo” siempre son las mujeres.

Cuando los federales entran a casa de Demetrio Macías (el protagonista y líder de los revolucionarios) en la primera parte del texto, uno de ellos hostiga a la mujer de este dirigente e incluso la incita a prostituirse: “[...] ¡Mira no más qué cachetitos de morena! ¡Un perón para morderlo! [...] Sargento tráeme una botella de tequila; he decidido pasar la noche en amable compañía con esta morenita [...] Oye, chatita, deja a mi sargento que fría que fría los blanquillos y caliente las gordas; tú ven acá conmigo. Mira esta carterita apretada de billetes es sólo para ti [...]” (Azuela, 1982: 10 y 11). Macías llega y la mujer le pide que los mate, el soldado acosador desiste al darse cuenta de que se trataba de la mujer –propiedad- de un hombre “valiente de veras”, es decir, del líder revolucionario.

En esta escena de violación (en la que lo que se remarca es la heroicidad del violador), podemos identificar escenarios simbólicos, en los que los varones son los sujetos privilegiados con poder físico y económico; mientras que las hembras están sometidas a jornadas de trabajo pesado, ya que son concebidas como las criadas de los hombres, criadas sexuales y domésticas.

En *Los de abajo*, que más adecuadamente hubiera sido nombrada *Las de abajo*, los **espacios masculinos** son en primer lugar, el campo de batalla, en donde los hombres (de cualquier condición socioeconómica) se convierten en héroes, lo que les ofrece como recompensa disfrutar de escenarios como la cantina y el prostíbulo. Mientras tanto, el **espacio para las mujeres** decentes es el íntimo y privado particularmente la casa: la cocina, las habitaciones, el granero, el río donde se va por agua y se lava la ropa; o el espacio público donde lo que son es “mujeres públicas”, es decir: prostitutas. Existe una clara división entre lo público y lo privado, y a los hombres suelen pertenecer las acciones y experiencias del ámbito público. A las mujeres se reduce al ámbito privado y cuando forman parte de una escena en el ámbito público, son degradadas e invisibilizadas. Ejemplo de ello es cuando en *Crónica de una muerte anunciada*, el esposo de Ángela Vicario la regresa con sus padres al no ser virgen, ya que no se trataba de una mujer de casa ni de familia, más bien, era una casquivana que se manejó en el ámbito público antes de la boda. Por lo que es ninguneada y exhibida ante los ojos de todo el pueblo.

En el caso de la novela de Azuela, vemos a las mujeres adultas (señás) y jóvenes como Camila, quienes trabajan para cuidar a los hombres y al resto de sus familiares. Es precisamente en estos espacios femeninos donde advertimos a los personajes mujeres hablar de asuntos íntimos de mujeres alejados de los temas importantes de la guerra y de la vida: cólicos menstruales, del embarazo del personaje Marcelina, producto del abuso de un federal, de cómo curan de manera tradicional (con un pájaro) la herida de Demetrio Macías y de más problemáticas y asuntos “propios” de las hembras. Así lo comprueba este pasaje donde vemos a la señora Remigia salvarle la vida al líder revolucionario tras recibir un balazo de los federales:

De un oate desensartó seña Remigia una larga y encorvada cuchilla que servía para apear tunas; tomó el pichón en una sola mano y, volviéndolo por el vientre, con habilidad de cirujano lo partió de un solo tajo.

- ¡En el nombre de Jesús, María y José! –dijo seña Remigia echando una bendición. Luego, con rapidez, aplicó calientes y chorreando los dos pedazos del palomo sobre el abdomen de Demetrio.

-Ya verá cómo va a sentir mucho consuelo...

Obedeciendo las instrucciones de seña Remigia, Demetrio se inmovilizó encogiéndose sobre un costado [...] (Azuela, 1982: 29 y 30).

La mujer está situada en un papel inferior (sexual, social, cultural, económico, político y espacial) marcado a partir de la jornada doméstica, es decir, las labores y quehaceres con los que tradicionalmente ha cumplido: ser ama de casa, cocinera, amante y enfermera. Al respecto, Lagarde y de los Ríos (2015) nos explica que este rol se concibe como algo innato en las mujeres, pero nunca, como la explotación laboral que realmente es:

[...] La jornada doméstica es el conjunto de trabajos, de actividades y de esfuerzos vitales que realizan las mujeres como madresposas en el ámbito privado. La interpretación ideológica de esta jornada se orienta a encontrar en ella realización de instintos, amor, abnegación, dedicación. Todo menos trabajo y valor social. La negación del reconocimiento del trabajo doméstico ocurre a pesar de que las mujeres de la doble jornada trabajan casi el doble que sus compañeros de círculo cultural. Trabajan más que sus esposos, sus padres, sus hermanos, sus hijos varones, sus amigos, sus novios y sus jefes [...] (pp. 106 y 107).

El personaje Luis Cervantes, es un pasante de médico, pero delega la actividad de curar y cuidar enfermos o heridos a las mujeres, pues es considerada inapropiada para un hombre, y si esporádicamente la lleva a cabo, es para ser aceptado por los otros hombres (valientes, violentos, invasores y bravos), por lo que no podía ejercer la tarea de médico como tal. A partir de este personaje y de las mujeres de origen indígena que desarrolla Azuela en su novela, podemos identificar un escenario psicológico y un escenario simbólico muy diferenciado e inequitativo entre hombres y mujeres.

La mujer es concebida no sólo por los hombres, también por otras mujeres y por ella misma, en un rango inferior como sujeto. Entre ellas hay diferentes categorías, como en el caso de Camila, una joven que cumple con “el rol de mujer” porque sabe cuidar enfermos, preparar la comida y hacer la limpieza de la casa, es

inocente, desaprueba el abuso que se comete con los presos de la Revolución, pero pierde todo su valor –baja de categoría- cuando se va de su casa para seguir a Luis Cervantes (espacio físico y psicológico), quien en realidad fue por ella para entregársela como mujer a Demetrio Macías:

[...] Camila tenía los ojos hinchados de llorar.

- ¡Me mintió, me mintió!... Fue al rancho y me dijo: “Camila, vengo nomás por ti. ¿Te sales conmigo?” ¡Hum, dígame si yo no tendría ganas de salirme con él! De quererlo, lo quero y lo requero... ¡Míreme tan encanijada sólo por estar pensando en él! Amanece y ni ganas de metate [...]

Ya no pienses en el curro... ¿Sabes lo que es ese curro?... ¡Palabra!... ¡Te digo que no más para eso lo trae el general!... ¡Qué tonta!... Bueno, ¿quieres volver a tu casa?

- ¡La Virgen de Jalpa me ampare!... ¡Me mataría mi mamá a palos! [...] (p. 79).

Camila representa al sujeto que está hasta abajo, *La de Abajo*, es notablemente discriminada por ser mujer, por ser pobre y por tener rasgos indígenas –*vulgares* según Azuela- (espacio simbólico), aunque ella amaba al curro Cervantes éste sólo la utilizó para quedar bien con Macías. Camila es una mujer “débil”, inocente e ingenua que contrasta con La Pintada, la prostituta de aquel grupo de revolucionarios, quien rompe con el esquema de mujer planteado en la novela: es lista, sabe cómo piensan y actúan los hombres, es polígama y tiene una vida sexual sin culpa al ser muy desinhibida (se mueve en escenarios masculinos). Cuando se da cuenta que Camila delata a su amante con Macías por torturar a un preso, se dedica a fastidiarla por meterse con “su hombre” el güero Margarito, hasta que termina matándola en un momento de rabia (escenario psicológico).

Asimismo, el cuento “La tía Chila” de Ángeles Mastretta, habla de una mujer que deja a su esposo porque no es feliz con él. Se lleva a sus hijos y los saca adelante. Aquí encontramos un escenario simbólico en el que la mujer casada es totalmente dependiente de su marido, en ese contexto aquella que lo deja y se va con sus hijos para sobrevivir con sus propios medios, desde el trabajo, la dignidad y el esfuerzo, es juzgada como alocada, insensata e infiel, sobre todo al abandonar a un hombre que es calificado como “buena persona”. Este señalamiento que le hacen a la tía Chila es porque ella no cumplió el rol establecido cultural y socialmente para una mujer: ser madre, callada, dedicarse a las labores de su casa y al cuidado de los hijos y ser sumisa ante su esposo. Por el contrario, asumió una

función masculina como proveedora de su familia y como persona autosuficiente, lo cual es condenado por la comunidad en la que se ubica este personaje.

El escenario físico que predomina como femenino es el salón de belleza, espacio de mujeres que tiene la finalidad de mantener la belleza como característica esencial, un aspecto amable, agradable y atractivo a la vista de los hombres y de otras mujeres. Pero también sirve como escenario psicológico que estas señoras (amas de casa) emplean para socializar, compartir sus problemas, aconsejar, reír, llorar y comadrear de forma terapéutica. Este lugar de catarsis femenino es profanado por el marido de Consuelito Salazar quien además de invadirlo se atreve a violentar en éste a su esposa.

La tía Chila, una mujer embellecida en ese lugar femenino, lleva a cabo una estrategia sagaz, audaz e inteligente, desde el coraje y el valor al enfrentarse en “su territorio de mujer” al macho agresivo. Mientras que el resto de sus compañeras corren y lloran horrorizadas, Chila ofrece argumentos para apaciguar y echar al invasor del salón de belleza, a través de preguntas retóricas reclama sus celos infundados y da ejemplos de cómo su esposa sí ha cumplido su “función” de madre y ama de casa. Así, el salón de belleza, sirvió como espacio educativo, pues fue ahí donde comprendieron las mujeres que presenciaron la escena, la razón por la que la tía Chila dejó a su marido. Además, les mostró (les enseñó) que una mujer puede encarar a un hombre que actúa de forma agresiva e irracional de forma injustificada, en su caso aparte de este señor, ya había enfrentado a su marido. Lejos de ser verdaderos los chismes que se decían de ella, les hizo ver que se trataba de una cuestión de dignidad, autorrespeto y empoderamiento, por tal razón ellas comenzaron a defenderla después de ovacionarla en aquella ocasión.

2.2.7 Conflictos y metas: Matrimonio, recato, cuidado y familia

Román Calvo (2005) nos habla de las metas de los personajes: “[...] **todo relato es la historia de un personaje que desea algo con toda su fuerza**, y que, a través de la historia el sujeto efectuará una serie de acciones tendientes a obtener ese objeto [...]” (p. 42). En la narración identificamos personajes principales que actúan a partir del deseo de conseguir algo: un objeto, al cual nombraremos también meta u objetivo.²⁷

Justamente la búsqueda de esa meta es lo que genera el conflicto(s) en la historia. Al conflicto lo vamos a entender como “[...] la confrontación entre fuerzas opuestas de la acción narrativa que la hace encaminarse a un determinado desenlace entre *sujeto* y *oponente*”. (González Alba y Lerzundy Gómez, 2017: 272). A lo largo de la narración, un personaje de una novela o de un cuento devela valores y metas que lo definen y caracterizan. Por medio de su comportamiento, actitudes, creencias, reacciones, decisiones y palabras ofrece un conjunto de *valores* y *metas* y así tenemos relaciones amigables, de conflicto o de complemento entre los personajes (pp. 58 y 59). Es así como esos valores y metas hacen que socialice con otros personajes durante la narración. A continuación, regresaremos a los textos narrativos que hemos revisado para ejemplificar las cuestiones anteriores y, además, hacer una lectura desde la mirada de género.

En la novela *Crónica de una muerte anunciada*, el autor retoma una serie de aspectos culturales que van creando **estereotipos sobre las mujeres**, plantea el ideal de mujer en un contexto rural latinoamericano a partir de la presión social que se ejerce en los personajes femeninos. El primer aspecto es el matrimonio por conveniencia de Ángela Vicario con Bayardo San Román, en el que no había amor, pero sí interés de ambos lados. Por parte de Ángela, hay una necesidad económica de ser mantenida por el esposo, como cualquier mujer de la época, y de ese modo dejar de ser una carga para sus padres y en este caso incluso, convertirse en el sostén económico de toda su familia (meta u objeto de los familiares de Ángela, no de ella), ya que el pretendiente era un hombre con mucho dinero que podía costear

²⁷ Para identificar el objetivo o meta el alumnado deberá responder a la pregunta ¿qué quiere conseguir el personaje?, para esto pueden elaborar un organizador gráfico como un mapa de ideas, telaraña, línea del tiempo y demás.

la manutención o mejora económica de sus parientes. Por esa situación la familia de Ángela (grupo de sujetos) ve el hecho de que San Román se haya fijado en ella como una gran oportunidad por lo que la obligaron a aceptar su propuesta de matrimonio:

Era Ángela Vicario quien no quería casarse con él. <<Me parecía demasiado hombre para mí>> me dijo. Además, Bayardo San Román no había intentado siquiera seducirla a ella, sino hechizó a la familia con sus encantos. Ángela Vicario no olvidó nunca el horror de la noche en que sus padres y sus hermanas mayores con sus maridos, reunidos en la sala de la casa, le impusieron la obligación de casarse con un hombre que apenas había visto...

[...] Ángela Vicario se atrevió apenas a insinuar el inconveniente de la falta de amor, pero su madre lo demolió con una sola frase:

-También el amor se aprende [...] (García Márquez, 2010: 31).

Por parte de San Román (sujeto), el interés radicaba en tener una mujer que lo sirviera y atendiera y que le diera descendencia –particularmente hijos varones– para heredar sus genes, su apellido, así como sus bienes y dinero (meta u objeto individual). Garantía de que se trate de la progenie del hombre, es el himen de la fémina, aquí vemos un segundo elemento que conforma el estereotipo de las mujeres: el resguardo de su virginidad hasta el matrimonio, puesto que “El himen intacto de la Virgen va a ser signo de la imposición de una imagen de lo femenino. La castidad como modelo ético; cancelación del placer de los sentidos que en lo cotidiano significa cubrir el cuerpo con pesadas vestiduras. El cuerpo femenino sólo puede existir en tanto cuerpo materno” (Lorenzano, abril de 2003: 199). Por tal razón, ellas no pueden tener la misma libertad que los hombres para ejercer su sexualidad, ni siquiera se contempla como uno de sus derechos elegir cuándo y con quién iniciar su vida sexual. Es así como son evidenciadas al mostrar la sábana con la mancha de sangre que válida la castidad de la nueva esposa.

El matrimonio es un intercambio simbólico y cultural a partir de intereses mutuos. La mujer da al hombre su bien máspreciado: su virginidad, mientras que el hombre le da a la mujer un “lugar respetable” en la sociedad como su esposa y madre de sus hijos. En este caso Ángela Vicario ya no tenía posesión para intercambiar con San Román: “[...] Nadie hubiera pensado, ni lo dijo nadie, que Ángela Vicario no era virgen. No se le había conocido a ningún novio anterior y había crecido junto con sus hermanas bajo el rigor de una madre de hierro [...] <<Lo

único que le rogaba a Dios es que me diera valor para matarme –me dijo Ángela Vicario-. Pero no me lo dio>>” (García Márquez, 2010: 33).

Otro aspecto que entra en juego es la presión que sufren los sujetos mujeres para lograr ser lo que la sociedad espera de ellas, y no ser catalogadas como pérdidas, malas, prostitutas, indecentes o pecadoras. Por esa razón, las confidentes de Ángela –sujeto- recomiendan fingir su castidad la noche de bodas en lugar de confesar la verdad a su madre – ya que no casarse con su prometido era su meta-:

[...] La convencieron, en fin, de que la mayoría de los hombres llegaban tan asustados a la noche de bodas, que eran incapaces de hacer nada sin la ayuda de la mujer, y a la hora de la verdad no podían responder de sus propios actos. <<Lo único que creen es lo que vean la sábana>>, le dijeron. De modo que le enseñaron artimañas de comadronas para fingir sus prendas perdidas, y para que pudiera exhibir en su primera mañana de recién casada, abierta al sol en el patio de su casa, la sábana de hilo con la mancha del honor (p. 34).

Un elemento más que tiene que ver con los anteriores, son los valores existentes en el contexto que plantea el autor. Se tiene en alta estima, por ejemplo, el poder económico de Bayardo San Román, quien exhibió su riqueza con el gran gasto para su boda, tanto para los invitados como para la gente del pueblo: “[...] se consumieron 205 litros cajas de alcoholes [*sic*] de contrabando y casi 2000 botellas de ron de caña que fueron repartidas entre la muchedumbre. No hubo una sola persona, ni pobre ni rica, que no hubiera participado de algún modo en la parranda de mayor escándalo que se había visto jamás en el pueblo [...]” (p. 18).

Otro rasgo que se aprecia es la violencia masculina, la cual está justificada, pues a partir de ésta se limpia la dignidad de la familia Vicario cuando los hermanos de Ángela (sujetos) matan a Santiago Nasar (meta) quien supuestamente la desvirgó. Con esta acción y con el hecho de que San Román regresara a su esposa a la casa de sus padres al comprobar que ya no era virgen, vemos que el honor de los varones depende de la mujer y no de su propia calidad humana.

Asimismo, está permitido para los hombres la experiencia y la práctica sexual, por ejemplo, Santiago Nasar (sujeto) aprendió de su padre a “poseer” a las mujeres que tenía a la mano en su hacienda (meta), por lo que se sentía con el derecho de acosar sexualmente a la hija de Victoria Guzmán (sujeto), una trabajadora de su casa quien intentó a toda costa mantener intacta la virginidad de

su hija (meta), especialmente porque ella había sido amante del padre de Santiago y no quería que la historia se repitiera: “[...] cuando quitó la tranca de la puerta no pudo evitar otra vez la mano de gavilán carnicero. ‘Me agarró toda la panocha, me dijo Divina Flor. Era lo que hacía siempre cuando me encontraba sola por los rincones de la casa, pero aquel día no sentí el susto de siempre sino unas ganas horribles de llorar’” (p. 15). Divina Flor es un ejemplo de las mujeres discriminadas doblemente por su sexo y por su clase social, además de ser concebida sólo como objeto sexual del patrón por ser una mujer dedicada a la servidumbre, el que sea abusada e incluso violada por éste sería algo irrelevante o “normal” para los demás, en dado caso se convertiría en la amante de Santiago con quien tendría hijos ilegítimos que crecerían en la hacienda, sólo a ella y a su madre les afectaría esa situación.

En cuanto a las mujeres de una clase social diferente a la de Divina Flor, además de la castidad, se aprecia que tengan la habilidad para realizar labores de limpieza de la casa y cuidado de la familia, ya que en eso consistía su educación: “[...] Ellas habían sido educadas para casarse. Sabían bordar con bastidor, coser a máquina, tejer encaje de bolillo, lavar y planchar, hacer flores artificiales y dulces de fantasía, y redactar esquelas de compromiso [...] Cualquier hombre será feliz con ellas, porque han sido criadas para sufrir [...]” (pp. 28 y 29). En este fragmento identificamos claramente el cliché de mujer (sujeto) “destinada” a ser madre de los hijos de un señor al que tiene que someterse, obedecer y servir (meta) en el espacio privado de la casa, sin objetar su condición.

Como podemos ver, los personajes tanto principales como secundarios, legitiman el estereotipo de mujer a través de las creencias, las costumbres, las tradiciones, los valores que tienen como comunidad, en torno a lo masculino y a lo femenino. Todo esto es una construcción cultural, no es una condición genética, biológica o natural de estas mujeres ni de estos hombres. La idea de que los sujetos deben necesariamente cumplir con ciertos roles a partir de su género conlleva a los estereotipos de género que han constreñido esencialmente a las mujeres. Y son justamente esos valores y creencias tan arraigadas, normalizadas y defendidas, las que causan las relaciones conflictivas entre los personajes a partir de que logran o

no sus metas, como la familia Vicario y Bayardo San Román que no las consiguieron, por lo que los hermanos de Ángela buscaron conseguir un nuevo objeto para resanar el honor familiar.

2.2.8 Segundo giro. Glosario sobre los pequeños asuntos que marcan las grandes transformaciones: Los contrastes, consuelos y conspiraciones de las mujeres

Para cerrar este capítulo, integro un glosario producto de la revisión de los textos literarios trabajados en este apartado, que serán retomados en el siguiente capítulo en la propuesta de planeación de la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico* del TLRID II. La idea es poner atención en las situaciones, conflictos, metas, personajes, historias, emociones, instantes, pensamientos, narraciones, escenarios, tiempos, voces y miradas que tradicionalmente han sido considerados insignificantes dentro del análisis literario, en este caso, de cuentos y de novelas. Por esa razón el título de *Los pequeños asuntos que marcan las grandes transformaciones*, al referirme a las mujeres y a lo que a ellas involucra. Esta selección de momentos en las narraciones leídas, puede retomarse, para evidenciar diferentes aspectos que serán útiles para alentar o complementar comentarios analíticos (producto que indica el programa de la unidad), o de preferirse, para elaborar su propio glosario, en el que lo interesante será observar los fragmentos de las narraciones que retoman y los títulos que les dan los y las estudiantes.

Artimañas de comadronas para fingir la virginidad:

Ángela Vicario contó que “[...] sus amigas la habían adiestrado para que emborrachara al esposo en la cama hasta que perdiera el sentido, que aparentara más vergüenza de la que sintiera para que él apagara la luz, que se hiciera un lavado drástico de aguas de alumbre para fingir la virginidad, y que manchara la sábana con mercurio cromo para que pudiera exhibirla al día siguiente en su patio de recién casada [...]” (García Márquez, 2010: 74).

Belleza auténtica:

“[...] ¿Sabe lo preciosos que resultan los amaneceres en la guerra? Antes de un combate... Los observas y éstas segura: ese podría ser el último. La tierra es tan bella... Y el aire... Y el sol...”. (Alexiévich, 2016: 234).

División sexual del trabajo en guerra:

Mientras los hombres combaten en los campos de batalla, en la novela “Los de abajo”, las mujeres se dedican a las labores domésticas. Los federales llegan a la casa de Demetrio Macías, el líder de los de abajo, exigiendo “- ¡Mujeres..., algo de cenar!... Blanquillos, leche, frijoles, lo que tengan, que venimos muertos de hambre (Azuela, 1982: 9).

Escándalo de una mujer en la ciudad:

Que gran alboroto cuando una mujer abandona al esposo y tiene que salir adelante por sus propios medios, cosa que no le costó trabajo pues se trataba de “[...] una mujer trabajadora que llevaba suficientes años zurciendo calcetines y guisando fabada, de modo que poner una fábrica de ropa y venderla en grandes cantidades no le costó más esfuerzo que el que había hecho siempre [...]” (Mastretta, 2012: 57).

Estrategias femeninas:

La tía Cristina con la ayuda de un amigo, fingió casarse con un hombre extranjero con quien supuestamente fue a vivir, luego de un año hizo creer a su familia que su esposo había fallecido “[...] Desde entonces fue la viuda de Arqueros. No cayeron sobre ella las penas de ser una solterona y espantó las otras con su piano desafinado y su voz ardiente [...]” (Mastretta, 2012: 35).

Heroínas de guerra:

“La aldea de mi infancia era femenina. De mujeres. No recuerdo voces masculinas. Lo tengo muy presente: la guerra la relatan las mujeres. Lloran. Su canto es como llanto [...] Y los libros que hablan de las guerras son incontables. Sin embargo...

siempre han sido hombres escribiendo sobre hombres [...] Las mujeres mientras tanto guardan silencio [...] Guardan silencio incluso las que estuvieron en la guerra. Y si de pronto se ponen a recordar, no relatan la guerra <<femenina>>, sino la <<masculina>> [...]”. (Alexiévich, 2016: 12 y 13).

“Justificación” de la muerte anunciada:

“[...] Ángela Vicario, la hermosa muchacha que se había casado el día anterior, había sido devuelta a la casa de sus padres, porque el esposo encontró que no era virgen [...] ‘Pero por más que volteaban el cuento al derecho y al revés, nadie podía explicarme cómo fue que el pobre Santiago Nasar terminó comprometido en semejante enredo’. Lo único que sabían con seguridad era que los hermanos de Ángela Vicario lo estaban esperando para matarlo” (García Márquez, 2010: 21).

Las de *hasta abajo*:

Mujeres, de origen indígena o rural, pobres, analfabetas, que sirven a los varones de su misma condición socioeconómica que van a pelear al campo de batalla. En ocasiones algunas de ellas, las más jóvenes, eran raptadas por los federales para usarlas como sus sirvientas y para su desahogo sexual, como en el caso de la hija de señá Nieves (Azuela, 1982: 19).

Las mujeres y el llanto:

“[...] la tía Cristina miró su anillo y empezó a llorar por sus hermanas, por su madre, por sus amigas, por su barrio, por la catedral, por el zócalo, por los volcanes, por el cielo, por el mole, por las chalupas, por el himno nacional, por la carretera a México, por Cholula, por Cuetzálán, por los aromados huesos de su papá, por las cazuelas, por los chocolates rasposos, por la música, por el olor de las tortillas, por el río San Francisco, por el rancho de su amiga Elena y los potreros de su tío Abelardo, por la luna de octubre y la de marzo, por el sol de febrero, por su arrogante soltería [...]” (Mastretta, 2012: 33).

La memoria como flujo:

“El aguacero se desató con estruendo y sacudió las blancas flores de San Juan, manojos de estrellas prendidos en los árboles, en las peñas, entre la maleza, en los pitahayos y en toda la serranía” (Azuela, 1982: 109).

La muerte del macho revolucionario en un escenario femenino:

“Su puntería famosa lo llena de regocijo; donde pone el ojo pone la bala. Se acaba un cargador y mete otro nuevo. Y apunta... El humo de la fusilería no acaba de extinguirse. Las cigarras entonan su canto imperturbable y misterioso; las palomas cantan con dulzura en las rinconadas de las rocas; ramonean apaciblemente las vacas. La sierra está de gala; sobre sus cúspides inaccesibles cae la niebla albísima como un crespón de nieve sobre la cabeza de una novia. Y al pie de una resquebrajadura enorme y suntuosa como pórtico de vieja catedral, Demetrio Macías, con los ojos fijos para siempre, sigue apuntando con el cañón de su fusil...” (Azuela, 1982: 111 y 112).

Las “Viejas”:

Pancracio, uno de los hombres de confianza de Demetrio Macías, dice de las mujeres lo siguiente “[...] Yo tengo mucha experiencia en eso de las viejas... ¡Las mujeres!... Pa un rato... ¡Y mí´ qué rato!... ¡Pa las lepras y rasguños con que me han marcao el pellejo! ¡Mal ajo pa ellas! Son el enemigo malo [...]” (Azuela, 1982: 55).

Los trabajos femeninos en el fondo oscuro de guerra:

“Alrededor de la vida, igual que alrededor de la muerte, hay mucho trabajo. No solo se trata de cargar y disparar, no solo se colocan minas y se desactivan [...] no solo se trata de lanzarse al ataque, sino que también hay que lavar la ropa, preparar la sopa, hornear el pan, fregar las ollas, cuidar a los caballos, arreglar vehículos, tallar madera para los ataúdes, repartir el correo, poner tapas y medias suelas a los zapatos, traer tabaco. Incluso en la guerra, la vida se compone de muchas cosas

banales. De pequeños asuntos [...] << [Las mujeres encargadas de estas labores] No éramos los héroes, estábamos entre bastidores>> [...]”. (Alexiévich, 2016: 197).

Narradoras:

“Algunas de estas mujeres son narradoras extraordinarias, en sus vidas hay páginas capaces de competir con las mejores páginas de los clásicos de la literatura [...] Los recuerdos no son un relato apasionado o impasible de la realidad desaparecida, son el renacimiento del pasado, cuando el tiempo vuelve a suceder. Recordar es, sobre todo un, acto creativo [...]”. (Alexiévich, 2016: 15).

Niñas en la guerra:

“[...] Aquel día por primera vez tuve... Bueno... Lo que tenemos las mujeres... Vi la sangre y lancé un grito: -Me han dado... Con nosotros estaba un técnico sanitario, un hombre muy mayor. Enseguida se me acercó. - ¿Dónde te han dado? -No lo sé... Pero estoy sangrando... Me lo explicó como si fuera mi padre...” (Alexiévich, 2016: 76).

No hay heroínas de guerra:

“[...] No le confesábamos a nadie que habíamos combatido [...] Transcurrieron por lo menos unos treinta años hasta que empezaron a rendirnos honores... A invitarnos a dar ponencias... Al principio nos escondíamos, ni siquiera enseñábamos nuestras condecoraciones. Los hombres se las ponían, las mujeres no. Los hombres eran los vencedores, los héroes; los novios habían hecho la guerra, pero a nosotras nos miraban con otros ojos... Nos arrebataron la Victoria [...] No compartieron la victoria con nosotras. Era injusto... Incomprensible [...]” (Alexiévich, 2016: 146).

Ojo por ojo Mano de gavilán carnicero:

Santiago Nasar, tocaba el sexo de la hija de su sirvienta, Divina Flor, cuando la encontraba sola por los rincones de la casa, pero el día que lo iban a matar ella no se espantó, le dieron ganas de llorar a manera de presentimiento (García Márquez, 2010: 15). El mismo machismo que él ejercía con su servidumbre fue el que hizo

que los gemelos Vicario lo mataran al creer que él había mancillado la honra de su hermana y familia.

Pócima verbal para apaciguar al marido violento:

“[...] ¿Está usted celoso? ¿De quién está celoso? ¿De los tres niños que Consuelo se pasa contemplando? ¿De las veinte cazuelas entre las que vive? ¿De sus agujas de tejer, de su bata de casa? Esta pobre Consuelito que no ve más allá de sus narices, que se dedica a consecuentar sus necesidades, a ésta le viene usted a hacer un escándalo aquí, donde todas vamos a chillar como ratones asustados [...]” (Mastretta, 2012: 59).

El honor familiar pendiendo de un himen:

Los gemelos Vicario asesinaron a Santiago Nasar debido a que éste supuestamente desvirgó a su hermana Ángela Vicario, lo que ocasionó que su esposo la regresara a casa de sus padres porque se dio cuenta en la noche de bodas que no era virgen: “El abogado sustentó la tesis del homicidio en legítima defensa del honor, que fue admitida por el tribunal de conciencia, y los gemelos declararon al final del juicio que hubieran vuelto a hacerlo mil veces por los mismos motivos [...] Ambos estaban exhaustos por el trabajo bárbaro de muerte, y tenían la ropa y los brazos empapados y la cara embadurnada de sudor y de sangre todavía viva, pero el párroco recordaba la rendición como un acto de una gran dignidad.

- Lo matamos a conciencia –dijo Pedro Vicario-, pero somos inocentes.
- Tal vez ante Dios –dijo el padre Amador.
- Ante Dios y ante los hombres –dijo Pablo Vicario-. Fue un asunto de honor [...]” (García Márquez, 2010: 42).

Solución al inconveniente de la falta de amor en un matrimonio arreglado:

Ángela Vicario insinuó que no amaba a Bayardo San Román para casarse con él, pero su madre le dio la respuesta a ese pequeño inconveniente “También el amor se aprende” le dijo (García Márquez, 2010: 31).

Tiempo de desbravar:

Cuando el patrón de la casa grande, desea tomar a la fuerza a la hija de la mujer del servicio doméstico (Victoria Guzmán) para desvirgarla, ella enfurecida defiende a su hija. “Victoria Guzmán le mostró el cuchillo ensangrentado. –Suéltala blanco-le ordenó en serio-. De esa agua no beberás mientras yo esté viva (García Márquez, 2010: 12).

Verdadera felicidad:

“[...] En esta hilera había un soldado... Un niño... Las lágrimas se le habían congelado sobre las mejillas... Yo iba empujando un carro con pan, lo llevaba al comedor. Él no lograba apartar la mirada de aquel carro, no me veía a mí, sólo al carro. El pan... el pan... Cogí una hogaza, la partí y le di un trozo. Lo cogió... No se lo creía... No... ¡No se lo creía! Yo estaba feliz... Estaba feliz porque no era capaz de odiar. Me sorprendí a mí misma.... (Alexiévich, 2016: 105).

Violencia de género:

Cuando llegó el marido de Consuelito al salón de belleza donde ella estaba, la tomó de los cabellos para “zangolotearla como badajo de campana”, y para insultarla y reclamarle a causa de los celos que él tenía. (Mastretta, 2012: 58).

El enfoque de género permite poner atención, concientizar, cuestionar e incluso, transformar estereotipos sociales y culturales que impiden el desarrollo de las mujeres. Puesto que hace posible la reflexión sobre las actitudes, narrativas y acciones que promueven el ejercicio de poder de los hombres y el sometimiento de las mujeres. En ese sentido, impulsa la igualdad de género entre los sujetos.

Es así como esta mirada crítica ofrece diversas posibilidades para abordar prácticamente cualquier contenido de un programa de estudios, en diferentes asignaturas o disciplinas. Lo revisado en este apartado es una serie de orientaciones para el profesorado que enseña literatura, si bien nos centramos en la asignatura TLRIID II del actual Plan de Estudios de CCH, lo referido puede adecuarse a otro programa de literatura. Lo señalado hasta aquí, complementa las

actividades que se proponen en el siguiente capítulo de esta tesis. Por tal motivo, la sugerencia es regresar a estas páginas para poder desarrollar la planeación que a continuación se presenta.

CAPÍTULO 3

MIRAR A LAS MUJERES, FUGA Y ENCIERROS NARRATIVOS: PROPUESTA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LA *UNIDAD III. CUENTO Y NOVELA.* **COMENTARIO ANALÍTICO**

[...] Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir. El cautiverio caracteriza a las mujeres en cuanto al poder de la dependencia vital, el gobierno de sus vidas por las instituciones y los particulares [...] la obligación con el deber ser femenino de su grupo de adscripción concretado en vidas estereotipadas, sin opciones. Todo es vivido por las mujeres desde la posición de subordinación a que las somete el dominio de sus vidas que, en todos los aspectos y niveles, ejercen la sociedad y la cultura clasistas y patriarcales.

MARCELA LAGARDE, Los cautiverios de las mujeres

Preámbulo

Este capítulo constituye una propuesta de trabajo de la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*, del actual programa de la asignatura TLRIID II del Plan de Estudios de CCH. Lo que propongo es la incorporación de la perspectiva de género, como una inserción adicional en el desarrollo de actividades con el alumnado. Como mencioné en los anteriores capítulos, lo haré desde la implementación de los nuevos programas de estudio, que instan al profesorado a promover la igualdad de género en el TLRIID I-IV desde el uso del lenguaje igualitario y al retomar obras literarias de autoras mujeres. Pero como también ya señalé, es obvio que en un taller con perspectiva de género eso no es suficiente para fomentar verdaderamente la igualdad entre hombres y mujeres.

Para dar un primer paso es necesaria la reflexión, el cambio de paradigma y la amplitud de horizontes de significado sobre los roles sociales de los sujetos. Si bien hay mucho que hacer al respecto –ya que la perspectiva de género puede trabajarse de múltiples maneras–, esta propuesta es sólo una de las formas en que puede utilizarse. Representa una invitación al profesorado del CCH a incluir y dar lugar en sus clases y eventos pedagógicos, a la mirada en torno a la igualdad de

género, a partir de una lectura crítica de novelas y cuentos desde el enfoque de género. Mi intención es invitar a modificar las formas de lectura con el fin de que sea visible la situación desigual de las mujeres, a partir de la sugerencia de actividades, tales como resolución de cuestionarios, comentarios escritos y orales, análisis de los elementos literarios de las narraciones leídas, redacción de textos breves, entre otras.

La planeación didáctica según Monroy Farías (2009) “[...] anticipa que las actuaciones docentes responderán a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de lo que espera la sociedad. [...] Es la reflexión que hace el docente de manera individual [...] para identificar y organizar las acciones en el aula [...] permite analizar cómo potenciar y reconstruir actividades, enriquecer y prever prácticas más potentes en el futuro” (p. 457). La planeación didáctica es la traducción que hace el profesorado, del proyecto educativo de la institución en donde ejerce su práctica docente. Es la oportunidad para analizar, cuestionar y enriquecer, desde un posicionamiento político, dicho proyecto educativo. Además, debe ser flexible ya que es la planeación la que se adapta a la dinámica del estudiantado. Y justo es eso lo que pretendo con este trabajo.

Es así como incorporo la perspectiva de género en el contenido literario de la propuesta institucional, al hacerlo, no anulo lo especificado en el programa indicativo de esta unidad del TLRIID II, sino que aprovecho sus caminos para incorporar esta mirada. Es por eso que retomo los alcances de aprendizaje y los temas señalados en este programa y planteo algunos más, relacionados con el enfoque de género que lo explican de mejor manera.

Es sumamente común leer textos literarios en los que las experiencias de las mujeres son borradas, menospreciadas, minimizadas o mostradas de forma negativa. En el caso de ser abordadas, se suele tratar de representaciones culturales de un supuesto “deber ser”; es decir, de estereotipos de los roles de género. La reflexión sobre semejantes formas de desigualdad, nos llevó a hacer esta propuesta de trabajo, para que sea posible incorporar la mirada crítica de género al desarrollo de los procesos de aprendizaje y las actividades de la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*, del TLRIID II.

El propósito general del programa indicativo de esta tercera unidad, es que el alumnado redacte un comentario analítico, mediante el estudio de cuentos y novelas leídos, para el incremento de su formación como lector[a] autónomo[a] (*Programas*, 2016: 44). En nuestro caso, desde la perspectiva de género, planteamos que: el alumnado reflexione sobre los roles de género tradicionales como una construcción cultural que genera desigualdad entre hombres y mujeres, a través del análisis de los conflictos de los personajes de algunas narraciones literarias y la redacción de un comentario analítico. Con el desarrollo de estas actividades el contenido valoral y actitudinal que pretendemos fomentar es la igualdad, el respeto, la empatía, la tolerancia, el compañerismo y el entendimiento del género subordinando al sujeto mujer.

A partir de la escuela crítica retomo el concepto de aprendizaje para esta planeación, que se entiende como un proceso en el que se adquieren nuevas ideas, habilidades, actitudes y valores con base en aspectos emotivos, empáticos y de comunicación, y no únicamente en los aspectos intelectuales (Ayuste, 2003: 51). En este caso, desde la mirada de género el aprendizaje se piensa como un proceso de interacción entre el alumnado, que le permita reflexionar sobre sus ideas y prejuicios respecto a los roles y estereotipos de género, para así poderlos modificar de ser necesario. La reflexión grupal es importante para lograr tales aprendizajes.

El primer logro de aprendizaje del programa indicativo²⁸ de esta unidad del TLRIID II, trata de los tipos de narrador; en el caso del enfoque de género se refiere a tomar en cuenta las voces de las mujeres en las narrativas: lo que dicen, piensan, sienten, perciben, cuestionan y aceptan –desde ese ser mujer que asume, pero que también cuestiona- sobre la construcción cultural de los géneros.

El segundo resultado de aprendizaje indicativo es en torno a las características y tipología de los personajes de cuentos y novelas, mientras que, en la propuesta de análisis desde la perspectiva de género, el objetivo es que el alumnado distinga los diferentes roles de género en los personajes de los textos leídos, roles que detonan relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres.

²⁸ El fragmento del programa indicativo, de la unidad trabajada en esta propuesta didáctica, está en el anexo 1, así como los cinco procesos de aprendizaje que se pretenden lograr entorno al cuento, la novela y el comentario analítico.

El tercer logro de aprendizaje del texto institucional establece la revisión de las secuencias básicas del relato para identificar el orden de la narración, aunado a esto, desde el enfoque de género, se pretende que la lectura de narraciones – intervenidas por esta metodología- permita al alumnado pensar en acciones o prácticas posibles para que haya sociedades más justas e igualitarias.

El cuarto resultado de aprendizaje indicativo refiere a que el alumnado formule el conflicto en cuentos y novelas y, desde el enfoque de género, enuncie y distinga los conflictos que se desprenden específicamente de la desigualdad entre mujeres y hombres.

En el último alcance de aprendizaje, el aspecto básico a trabajar es el comentario analítico a partir de las narraciones leídas en la unidad, este análisis se hará recuperando los elementos literarios estudiados, pero principalmente, teniendo como referencia las desventajas que genera la violencia de género entre los personajes de las narraciones literarias, así como entre los sujetos reales.

Planteo nueve sesiones, distribuidas en los cinco procesos de aprendizaje que marca el programa de esta unidad del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Esta distribución es desigual, ya que en ocasiones es necesario enfocarnos únicamente en el contenido literario, de forma separada de la cuestión de género, y por eso se requieren más clases. La propuesta inicia con un breve encuadre (en la primera sesión) en el que retomamos algunos de los conocimientos previos del alumnado, pues en el primer semestre del TLRIID, leyeron y estudiaron algunos elementos de análisis del cuento y de la novela. Así como un sencillo diagnóstico sobre estereotipos de género, que dará pie a la lectura de la narrativa establecida en el programa de la asignatura, desde la visión de género.

En la redacción, al referirme al profesorado, digo “la profesora” ya que pretendo enunciar con el genérico femenino docentes hombres y mujeres, y así ser consecuente con lo que expuse en el primer capítulo de este trabajo.

Los textos literarios que propongo para desarrollar la unidad III del TLRIID II, son los mismos que analicé en el capítulo 2, éstos son: *La guerra no tiene rostro de mujer* de Svetlana Alexiévich, *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García

Márquez, *Los de abajo* de Mariano Azuela, “La tía Cristina” y “La tía Chila” de Ángeles Mastretta. Las actividades planteadas, en este caso, se llevan a cabo en equipos; lo que se pretende es que el alumnado lea, discuta, reflexione, analice, opine, cuestione, y se cuestione a sí mismo(a).

Si bien se respetan los procesos de aprendizajes declarativos y procedimentales que marca el programa del taller, los resultados de aprendizaje de tipo actitudinal son fundamentales al incorporar la perspectiva de género en el análisis de textos literarios. En mi propuesta se dan cuando el alumnado escucha y respeta las opiniones de los demás, pero también debate con rigor, conceptualmente y pasión cuando los jóvenes varones no sólo atienden y perciben el sentir y punto de vista de sus compañeras en torno a ser mujer, sino que apoyan activamente la crítica a las exigencias sociales con las que las mujeres se enfrentan y cuestionan sus propios privilegios como varones.

Estas conversaciones y discusiones suceden, cuando llegan a acuerdos después de discutir en pequeños grupos, cuando escriben sus reflexiones, cuando leen sobre los conflictos que viven las mujeres producto de la violencia de género, cuando redactan el análisis de uno de los textos leídos y meditan, en relación con la problemática derivada del género que se plantea en esas narraciones.

Organizo mi propuesta en una carta descriptiva con una columna de actividades a realizar, otra de criterios para evaluar las actividades y una más de recursos o materiales necesarios. Al final agrego un anexo que complementan las actividades de esta unidad.

Retomo para cada clase la división en tres partes: inicio, desarrollo y cierre. Las cuales, permiten aprovechar y distribuir las actividades y los tiempos de mejor manera. El inicio de la clase es favorable para propiciar expectativas, recurrir a las experiencias y conocimientos previos del estudiantado, de los que partirá para trabajar el nuevo contenido y dirigir su atención hacia lo más significativo, pertinente e interesante (Suárez Díaz, 2009: 201).

Las actividades de desarrollo abarcan la mayor parte de la clase y con ellas se logran alcanzar los objetivos propuestos tanto en el programa indicativo como en el programa operativo. El docente propone actividades individuales, en equipos

pequeños y con todo el grupo. En esta parte de la clase se profundiza en los conocimientos, destrezas y habilidades del estudiantado. Se puede recurrir a exposiciones, lecturas, uso de medios audiovisuales, debates, cuestionarios, trabajos en equipo, investigaciones, etcétera (Suárez Díaz, 2009: 201).

El cierre de la sesión es el tercer momento, en éste se recuerda lo aprendido para que sea retenido por el estudiantado mediante resúmenes, preguntas, informes, entre otros (p. 202). Tiene el fin de integrar lo aprendido a una estructura más amplia. La duración de este momento depende del tipo de trabajo y del tiempo con que se cuente para la conclusión de la clase.

La evaluación implica la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite determinar los aprendizajes y logros alcanzados, en función de los objetivos establecidos. Es fundamental hacer una evaluación diagnóstica al inicio de la unidad, para identificar los conocimientos, ideas, nociones o experiencias previas del estudiantado, y así adaptar la planeación de ser necesario. La evaluación formativa es indispensable para poder apreciar el progreso del alumnado durante el desarrollo de las actividades, direccionar las acciones del proceso de enseñanza- aprendizaje y tomar las medidas necesarias en el momento adecuado.²⁹ Mientras que la evaluación sumaria, posibilita valorar los logros totales alcanzados al final del programa de la asignatura (Gómez Hurtado y García Prieto, 2014: 240 y 241). Para esta planeación se recomienda la evaluación diagnóstica y formativa principalmente, pues al tratarse de una unidad dentro del programa del semestre de TLRIID II, el producto final (comentario analítico) que si bien sí debe ser evaluado,³⁰ se sumará a los de las otras tres unidades (anuncio publicitario, paráfrasis de un poema lírico y reseña crítica de un artículo académico) para una valoración sumativa o final.

²⁹ En esta evaluación entran actividades y tareas como las siguientes: Nueva narración de la historia (el estudiantado vuelve a narrar las ideas principales o pormenores seleccionados de los cuentos o novelas a través de la narración oral), redacción de textos explicativos, discusiones grupales y en equipos, trabajo en equipo (conviene evaluar la actividad y la actitud con que se lleva a cabo), participación (comentarios, desacuerdos y preguntas que aporten a la discusión y reflexión), elaboración de ejercicios en organizadores gráficos, entre otras.

³⁰ A través de una rúbrica como descriptor cualitativo.

3.1 La narrativa literaria como mirada hacia las mujeres. *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*

Aprendizaje 1. La voz de las mujeres: Otra mirada de la realidad

El **primer aprendizaje esperado del programa indicativo** de esta unidad es el siguiente:

1. El alumnado identifica las diferencias entre los distintos narradores del texto, a través del análisis de sus características, para la comprensión de la historia.

En el planteamiento de trabajo que hago, además de poner atención en los diferentes narradores, la idea es leer la narración contada por las mujeres, centrar la atención en la realidad que retoman, en los problemas que las aquejan, en las situaciones alegres y tristes que enuncian, en cómo se conciben a ellas mismas, a los demás y cómo se percibe la realidad en la que se plantea su historia. De esa manera, el **primer aprendizaje propuesto desde la perspectiva de género** es:

1. El alumnado reconoce los conflictos y aspectos relevantes del relato que retoma la mirada y la voz narrativa de las mujeres, a través de textos con distintos tipos de sujetos narradores.

La **temática del programa indicativo** (narrador; persona gramatical de la enunciación: primera, segunda, tercera; grado de participación en la historia: protagonista, testigo y omnisciente), abona a la **temática** perfilada **desde la perspectiva de género**: voz narrativa de los hombres y voz narrativa de las mujeres.

Para el desarrollo de este primer alcance de aprendizaje retomo los textos *La guerra no tiene rostro de mujer* de Svetlana Alexiévich y *Los de debajo* de Mariano Azuela. Estas dos novelas nos permiten identificar diferentes sujetos narradores: por un lado, está el narrador omnisciente en tercera persona en el texto del autor mexicano; mientras que en el de la bielorrusa, ubicamos narradoras protagonistas y en ocasiones testigas mujeres (primera y segunda persona respectivamente). Asimismo, a través de estas narraciones, es posible reflexionar y discutir sobre un conflicto extremo para la humanidad: la guerra. En el primer caso, narrada, observada, sufrida y vivida por sus mujeres protagonistas, lo cual nos posibilita ver

matices y problemas olvidados o dejados de lado, que contrastan con lo planteado en la novela de Azuela. La excepcionalidad aparente de mujeres en la guerra, dota a sus actos de una mirada crítica, es decir, hace ver a las mujeres en la guerra de forma inesperada y a la vez atendiendo a su subjetividad femenina. Este segundo texto, es narrado desde un enfoque androcéntrico (voz y mirada de un varón) en donde son mostrados los roles tradicionales, inequitativos y diferenciados entre hombres y mujeres, las cuales tienen básicamente, el papel de sirvientas de los machos revolucionarios.

Actividades a realizar	Criterios para evaluar las actividades	Recursos o materiales necesarios
<p>Sesión 1 Encuadre del semestre Inicio o apertura</p> <p>1. Por medio de una lluvia de ideas, el alumnado retoma las <i>características del cuento y de la novela</i> para recuperar conocimiento sobre este género literario, abordado en el semestre pasado. Se apoyarán de la información que está en el capítulo 2 de este trabajo, y de sus conocimientos previos para hacer el registro y señalar las diferencias y coincidencias entre el cuento y la novela.</p> <p>2. La profesora proyecta un fragmento de 5 o 6 minutos del video <i>Machismo y sexismo en Disney</i>. Disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=d0smB63Xrp8, el alumnado comenta en voz alta qué es lo que ve, qué opina al respecto, cuál es el mensaje que mandan las escenas de esas películas y si las mujeres y los hombres deben comportarse, y realizar las tareas y acciones, que muestran los personajes del video. La docente toma nota de las</p>	<p>Participación grupal.</p> <p>Comentarios y percepciones en voz alta del alumnado</p>	<p>Libreta, bolígrafo, marcadores para pizarrón.</p> <p>Proyector y video sobre estereotipos de género en las películas de Disney.</p>

<p>respuestas que le servirán como diagnóstico de lo que saben o no respecto al género, los roles y los estereotipos de género.</p> <p>3. La profesora solicita que, de manera individual, redacten una anécdota familiar en la que alguna mujer haya sido la protagonista (su mamá, su abuela, su hermana, las propias alumnas). Divide en tres partes el grupo y solicita a una de esas partes que escriba su texto en 1ª persona, a otra en 2ª y a la última sección en 3ª persona.</p> <p>4. Después se forman equipos de 6 integrantes (procurando que no queden varias personas que hayan escrito su texto en la misma persona gramatical), cada quien lee al resto de sus compañeros la anécdota familiar que retomó de alguna de las mujeres de su familia.</p> <p>5. Los grupos valoran si notan alguna diferencia en la percepción de la anécdota de la mujer de su familia (dependiendo de la persona gramatical en que esté contado): ¿en qué consiste esa diferencia?</p> <p>6. Los grupos comentan las respuestas en plenaria.</p>	<p>Anécdota familiar escrita.</p> <p>Comentarios orales sobre las anécdotas familiares.</p>	
--	---	--

<p>Desarrollo</p> <p>7. La docente entrega a cada equipo de trabajo la información sobre los tipos de narrador[a] que está en el capítulo 2 de esta tesis, y un fragmento del texto de Svetlana Alexiévich (proponemos una división del texto en el anexo 2 que puede modificarse si se cree conveniente).</p> <p>8. Los grupos leen el fragmento del texto de Svetlana Alexiévich y responden a las preguntas: ¿cuál es la función del personaje que narra este texto?, ¿qué tipo de narrador o narradora es?, ¿hay algún argumento para que sea un tipo especial de sujeto narrador?, ¿puedes identificar si es narrador masculino o femenino? En este caso es importante que la profesora dirija la atención a que es una <i>narradora mujer</i> quien cuenta su historia en primera persona, esto implica que su voz y mirada definen las acciones a partir de qué enfatiza o a qué le presta atención en su narración y descripción. No obstante, es necesario señalar que, el hecho de que sean mujeres narradoras en un cuento o en una novela, no siempre garantiza que haya una visión crítica o se cuestionen los roles de género como sí sucede en el texto de Alexiévich.</p>	<p>Identificación de la narradora del texto de Alexiévich.</p> <p>Reflexión sobre la mirada y la voz de la narradora del fragmento del texto de Alexiévich.</p>	<p>Libreta, bolígrafo y fragmento de texto de Alexiévich.</p>
--	---	---

<p>Cierre</p> <p>9. A partir de la lectura anterior, el alumnado reflexiona en equipos y por escrito sobre lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se juega la feminidad o el ser mujer en un escenario de guerra? - ¿Qué tiene que ver la guerra con las mujeres? - ¿Qué significado tiene que una mujer narre en primera persona un acto que tradicionalmente ha sido masculino? - ¿A qué acciones, situaciones o problemas le pone atención la narradora? - ¿Qué matices sobresalen? - ¿Qué diferencias habría en la historia si el narrador fuera un hombre? <p>10. Como tarea, el alumnado leerá los 12 primeros capítulos de la primera parte de la novela <i>Los de abajo</i>, de Mariano Azuela (llevará el texto para usarlo en la siguiente clase).</p>	<p>Cuestionario resuelto.</p>	
---	-------------------------------	--

<p>Sesión 2</p> <p>Inicio</p> <p>11. El alumnado se integra a los mismos equipos que la clase anterior.</p> <p>12. La profesora proyecta el video <i>El rol de la mujer en la Primera Guerra Mundial, ¡resumido en 4 minutos!</i> Disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=yZQQR2CxcoU</p> <p>13. Con base en el video y en las reflexiones de la última actividad de la sesión pasada, cada equipo expone su respuesta a cada una de las interrogantes. Es fundamental que con esta actividad se evidencie que, en la guerra, como en el resto de las actividades humanas, permean los roles estereotipados de género; tanto hombres como mujeres pueden participar en ella, con la capacidad de realizar las mismas actividades. No obstante, las mujeres a lo largo de la historia, han sido ocultas u olvidadas pese a tener una contribución activa. Como lectores y lectoras el hecho de que la protagonista mujer narre lo que hizo, le pasó, sintió, observó y presencié, nos permite tener un acercamiento más íntimo con el texto, a la situación planteada en la</p>	<p>Participación oral.</p>	<p>Proyector y video sobre la mujer en la Primera Guerra Mundial.</p>
---	----------------------------	---

<p>trama y lo que la Historia como disciplina y la memoria como registro subjetivo recoge y perpetua. Podemos ver los otros conflictos que tienen lugar en la guerra, pero que tradicionalmente no se cuentan porque no se consideran importantes; o porque las voces de las mujeres no se escuchan. Si la narración se contara desde la voz y mirada de un varón, el foco de atención y la problemática serían diferentes.</p> <p>Desarrollo</p> <p>14. El alumnado retoma los primeros 12 capítulos del texto de Azuela para identificar y discutir lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Tipo de narrador y persona gramatical en que se narra la historia. * Diferencia en el abordaje del tema de <i>la guerra</i> con el texto de Alexiévich. * Situaciones a las que le pone atención el narrador. * Representación de las mujeres en esta narración. ¿A qué creen que se deben las diferencias de género representadas en el texto? 	<p>Identificación del narrador y su perspectiva en la novela <i>Los de abajo</i>.</p>	<p>Novela <i>Los de abajo</i> de Mariano Azuela.</p>
---	---	--

<p>Cierre</p> <p>15. A partir de las respuestas del equipo, como tarea traerán un collage en donde sobresalgan las diferentes formas de representación de lo masculino y lo femenino, y que ilustren los elementos analizados en el texto de Mariano Azuela y de Svetlana Alexiévich. Es importante registrar también momentos donde hombres o mujeres logran transgredir estas diferencias y actuar inesperadamente; es decir, identificar esas valiosas y escasas escenas donde los hombres rompen con sus actitudes masculinas machistas y se solidarizan con las mujeres. Por ejemplo, en el texto de Alexiévich (en el apartado “Otros relatos de mujeres que combatieron en la guerra” del anexo 2), los soldados avanzan adelante de las mujeres combatientes a quienes les dejan en el camino su camisa, para que la usen como protector íntimo, ya que no había nada en la guerra que pudieran ponerse las féminas que menstruaban. Ante una situación biológica de las mujeres (relacionada con su sexo), que se mantiene oculta por considerarse impura o sucia (concepción desde el género), que además les incomoda y avergüenza, los hombres se muestran empáticos y simulan no darse cuenta. Aunque podemos caracterizar de machista esta actitud (quedar incómodos frente a una necesidad femenina), es</p>	<p>Tarea para realizar en casa: collage sobre elementos de análisis del texto de Azuela y de Alexiévich.</p>	<p>Tijeras, imágenes, cartulina, pegamento y marcadores para elaborar el collage.</p>
--	--	---

importante conversar sobre un acto que refuerza el binario de otorgante y otorgada, pero que circunstancialmente es bien recibido.		
--	--	--

Aprendizaje 2. Los personajes mujeres: Estereotipos, carácter y formas de escape

En esta parte de la unidad, el **segundo aprendizaje esperado del programa indicativo** es el que a continuación se enuncia:

2. El alumnado reconoce las características de los personajes, mediante la identificación de su papel en la historia, para el establecimiento de las relaciones entre ellos.

Como podemos darnos cuenta, el foco de atención está en identificar los rasgos de un elemento fundamental en cuentos y novelas: los personajes. Es así, como planteamos un **segundo aprendizaje desde la perspectiva de género**, a partir del cual se intenta que el estudiantado reflexione sobre dicho contenido, pero desde el “deber ser” de los sujetos a partir de haber nacido hombre o mujer, lo cual favorece a unos y somete a otras:

2. El alumnado percibe roles tradicionales de género entre los personajes hombres y los personajes mujeres, que derivan en situaciones de violencia, invisibilidad y desigualdad.

La **temática del programa indicativo** en relación con el contenido literario de la asignatura es: personajes principales (características, relevancia, función), secundarios (características, relación con el personaje principal, función) e incidentales (características, relevancia de sus acciones, función). Mientras que **la temática desde la perspectiva de género que proponemos** tiene que ver con detectar los roles tradicionales que generan violencia de género, espacios masculinos y femeninos, y el carácter de los personajes femeninos.

Es de esta manera que, por mencionar un ejemplo, en el cuento “La tía Cristina” de Ángeles Mastretta, el personaje principal es la tía Cristina quien aparece en toda la narración, detona las acciones del cuento y del resto de los personajes que son secundarios y, además, a partir de ella se da el conflicto en la historia. El personaje versa en torno a un supuesto mandato social que tiene como mujer: “casarse para no vestir santos”. Sin embargo, su carácter rebelde y huraño con los varones, evita que “atrape” a uno para que sea su marido y para tener hijos, por lo

que será objeto de burla y rechazo al no haber cumplido como hembra. Debido a esto finge sagazmente (otro rasgo de carácter) un matrimonio y su posterior viudez.

Actividades a realizar	Criterios para evaluar las actividades	Recursos o materiales necesarios
<p>Sesión 1</p> <p>Inicio o apertura</p> <p>1. El alumnado integra a los mismos equipos de la sesión anterior.</p> <p>2. Un par de representantes del equipo pasarán a explicar el collage que quedó de tarea sobre los elementos analizados del texto de Azuela.</p> <p>3. La docente recupera elementos de los collages de los equipos para llegar a una conclusión general que escribirá en el pizarrón. En esta parte se enfatiza además de la existencia de narradores(as) en primera, segunda y tercera persona, protagonista, testigo u omnisciente, la existencia de voces narrativas de mujeres. Las cuales ponen atención a problemáticas y situaciones específicas, que en apariencia son “poco importantes”; sin embargo, develan conflictos terribles. Tales problemáticas muchas veces son diferentes a las que</p>	<p>Participación en equipos.</p>	<p>Marcadores para pizarrón.</p>

<p>cuentan las voces narrativas de los hombres, como en el caso del narrador de <i>Los de abajo</i>, en donde en un contexto tradicionalmente masculino como es la guerra, las mujeres son acompañantes que llevan a cabo acciones secundarias.</p> <p>Desarrollo</p> <p>4. La docente organiza nuevos equipos de trabajo de 5 a 6 personas (a partir del orden de la lista de asistencia o solicitando que se formen por edades, por ejemplo).</p> <p>5. La profesora entrega a cada equipo una copia de los cuentos: “La tía Cristina” y “La tía Chila” de Ángeles Mastretta (ver anexo 3).</p> <p>6. El alumnado lee los cuentos y la información sobre <i>los personajes</i> de la narrativa literaria que está en el capítulo 2 de este trabajo y subrayan las partes donde se mencionan a los personajes y sus características.³¹</p>		<p>Copias de los cuentos de Ángeles Mastretta, esquema sobre clasificación de los personajes y marcadores para pizarrón.</p>
---	--	--

³¹ En los cursos de TLRIID se llevan a cabo actividades de comprensión lectora para la reflexión y el análisis de los textos, en este caso literarios. Se pretende llegar a tres niveles de lectura: *Nivel inferencial*, “[busca] relaciones que van más allá de lo leído, [el alumnado explica] el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas, la meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones”. *Nivel crítico* en el que quien lee emite juicios, acepta o rechaza, pero con argumentos. “La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído” (Rivas Cedeño, 2015: 56). El nivel crítico lo pondrán en práctica cuando elaboren el comentario analítico y retomen elementos de la mirada de género en la lectura de

<p>7. Después de la lectura y de una breve discusión en equipo, llenan un esquema sobre la clasificación de los personajes de la narración (revisar anexo 4). Deben justificar su respuesta. Es importante marcar que pueden surgir actos que “no caben en el esquema” que reproduce los géneros, estos son formas excepcionales de comportamiento de hombres o mujeres que no son reconocibles en esos binarios. Esto sucede en el caso de Klavdia Vasílievna Konoválova, personaje de <i>La guerra no tiene rostro de mujer</i>, quien al entrar al ejército hace lo posible para lograr ser jefa de artillería. Ella dice que todas las personas tenían la idea de que ese trabajo era sólo para los hombres, pues consistía en levantar proyectiles muy pesados y mantener el fuego intenso. Ella tenía esa capacidad ya que había sido martilladora, además, señala que en la guerra surgen fuerzas inexplicables a cualquiera.</p> <p>8. El equipo intercambia con otro el esquema que llenó para revisarlo, y le anota un párrafo de comentarios al reverso de la hoja. Puede anotar también reflexiones que hayan quedado “fuera del esquema”.</p>	<p>Esquema sobre la clasificación de los personajes de los cuentos de Ángeles Mastretta.</p>	
--	--	--

estos cuentos y novelas. *Nivel creador*, incluye cualquier actividad que se desprenda del texto: cambiar el final del texto o agregar un párrafo descriptivo, por ejemplo. En este caso, propondrán acciones y decisiones diferentes de los personajes en las acciones básicas del relato. Las técnicas de lectura son las que comúnmente se usan: subrayado, síntesis o identificación de elementos particulares en el texto, entre otras.

<p>Cierre</p> <p>9. A partir de las respuestas del alumnado, la profesora anota en el pizarrón la clasificación de los personajes de los cuentos de Ángeles Mastretta: principal, secundarios, incidentales, simples y complejos, después hace las correcciones o señalamientos que sean pertinentes.</p> <p>10. La profesora solicita al alumnado que lleven los cuentos de Mastretta para la siguiente sesión y que investigue cómo era la vida y qué actividades realizaban las mujeres de clase media que vivían en ciudades como Puebla, durante el México de 1910 a 1940, que es la época en que la autora sitúa sus narraciones.</p> <p>Sesión 2</p> <p>Inicio</p> <p>11. La docente entrega papeles de diferentes colores (verde, rojo, azul, blanco, morado, etcétera) a cada alumno(a) para que se junten en nuevos equipos a partir del color que les tocó, esto con la finalidad de que el estudiantado pueda intercambiar y discutir con el mayor número de compañeros(as).</p>	<p>Evaluación en equipos del esquema sobre la clasificación de los personajes de los cuentos de Ángeles Mastretta</p>	<p>Papeles de diferentes colores para organizar al alumnado en equipos.</p>
---	---	---

Desarrollo

12. Ya establecidos los equipos, revisarán el fragmento del texto *Dibujando el género* que está en el anexo 5 y releerán los cuentos de Ángeles Mastretta, identificarán en los textos los aspectos señalados en el anexo 6 y los discutirán para completar el cuadro sobre rasgos de los personajes. En esta parte la idea es que el alumnado ubique en las narraciones el rol social con el que deben cumplir los personajes, sus características psicológicas y actitudes, los espacios o escenarios en los que interactúan, cómo los perciben los demás personajes y el tiempo físico y psicológico que los representa.

13. La profesora asigna a cada equipo un personaje de los analizados en la tabla anterior, y les entrega dos cartulinas o papeles bond y plumones para que anoten lo que registraron y lo peguen en las paredes del salón. Cuando estén todas las cartulinas pegadas uno o dos representantes de equipo socializarán con el resto del grupo su análisis sobre los personajes de los cuentos revisados.

<p>14. Tomando como referencia la actividad pasada, cada equipo responde en su libreta la siguiente pregunta: ¿el papel, función o rol social con el que debe cumplir cada personaje lo violenta a él o a otro(s) personaje(s)?, y anota en algunos párrafos una reflexión sobre los roles de género como un mandato del “deber ser” de los personajes de Mastretta. En esta parte conviene guiar el análisis del estudiantado a que estos roles (papeles o funciones) de los sujetos son una construcción cultural e histórica– que depende de ser hombre o mujer– los cuales limitan y constriñen a los personajes mujeres, lo que genera violencia de género. Por ejemplo, la tía Chila al ser autosuficiente es juzgada como “mala” mujer, como una loca o casquivana que abandonó al marido. Asimismo, dicha construcción cultural marca de forma distinta los espacios y los tiempos que se viven dependiendo si se es hombre o mujer, lo que trae como consecuencia una realidad que es diferente para los varones (quienes son favorecidos) y para las mujeres (que se ven en desventaja). Es muy importante marcar los tiempos y espacios que contradicen estos binarios. Con base en los elementos de análisis que se registraron en el anexo 6, podemos mencionar como ejemplo de tiempo que rompe con este binario, cuando la tía Cristina inventó un matrimonio que únicamente duró un</p>	<p>Caracterización escrita de los personajes de los cuentos Mastretta.</p> <p>Reflexión sobre los roles de género de los personajes de los cuentos de Mastretta.</p>	<p>Cuadro sobre rasgos de los personajes, bolígrafo, cartulinas o papel bond, cinta adhesiva y cuaderno.</p>
---	--	--

<p>año, lo que le trajo una vida entera de tranquilidad, sin la presión social de su época por quedarse solterona. En este caso hablamos de un tiempo estratégico psicológico. En relación al espacio que también contradice los binarios, está el campo de batalla ocupado y muchas veces protagonizado por las mujeres, como en las historias de Alexiévich.</p> <p>15. Socializan lo identificado y después cada equipo pensará algunos ejemplos de prácticas o acciones cotidianas en donde se observe desigualdad y violencia de género. Pondrán atención en lo que sucede en el propio CCH. Registran esos ejemplos en su cuaderno.</p> <p>Cierre</p> <p>16. Los equipos participan de forma oral comentando al resto del grupo los ejemplos, fundamentan por qué los consideran desigualdades y violencia de género.</p> <p>17. La profesora indica al alumnado que de tarea retomen al personaje principal del texto de Svetlana Alexiévich para hacer el mismo análisis que con los personajes de Mastretta, y qué identifiquen cómo se da la</p>	<p>Registro escrito en el cuaderno y participación oral sobre roles y desigualdad de género.</p>	<p>Texto de Alexiévich trabajado en el primer aprendizaje.</p>
---	--	--

<p>desigualdad en los escenarios de guerra, a partir de una mirada crítica a los roles de género.</p> <p>18. El alumnado llevará a la siguiente sesión el texto de Gabriel García Márquez: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> (que para entonces ya habrán leído).</p> <p>Sesión 3</p> <p>Inicio</p> <p>19. El alumnado se sienta con el equipo de la clase anterior.</p> <p>20. Algunos estudiantes exponen lo que identificaron como desigualdad de género en el personaje principal del texto de Alexiévich –al haber reflexionado sobre el rol social que debe cumplir, sus características psicológicas y actitudes, espacios en los que actúan, cómo es percibido el tiempo físico y psicológico en el que se desarrollan-. Es importante resaltar las formas del menosprecio (por ser mujer) que vive el personaje que recrea la autora, a partir de su ingreso al ejército ruso. También es sustancial señalar escenas excepcionales donde es difícil reconocer o donde se contradicen los</p>	<p>Participación oral sobre la tarea del texto de Alexiévich</p>	
--	--	--

<p>estereotipos de género, por ejemplo, en actos de fuerza física o heroicidad corporal de las mujeres.</p> <p>Desarrollo</p> <p>21. La docente entrega a cada equipo recortes de frases del texto de García Márquez en donde es muy evidente el abuso hacia las mujeres y las diferencias entre los géneros, con base en estereotipos de género³², por ejemplo: “[...] cuando quitó la tranca de la puerta no pudo evitar otra vez la mano de gavlán carnicero. <<Me agarró toda la panocha>>, me dijo Divina Flor [...]” (García Márquez, 2010: 15). En esta parte, la reacción del estudiantado no es la misma, por lo regular los varones se ríen cuando se alude a violencia homofóbica, misógina, sexista o machista. En cambio, a las mujeres sí les trastoca este tipo de situaciones, eso es notorio en su cara, en su reacción y en su expresión corporal, pues han vivido este tipo de agresiones en sus espacios cotidianos incluso desde muy pequeñas.</p>	<p>Análisis de las frases del texto de García Márquez.</p>	<p>Frases del texto de García Márquez.</p>
---	--	--

³² Para esta actividad se pueden retomar fragmentos del resto de las narraciones trabajadas en la unidad. En tal caso, el “Glosario sobre los pequeños asuntos que marcan las grandes transformaciones: Los contrastes, consuelos y conspiraciones de las mujeres” que está en el capítulo 2, puede ser de utilidad.

<p>22. Leen las frases con mucha atención y discuten el significado de cada una de éstas. Posteriormente completan el organizador gráfico que la profesora escribirá en el pizarrón o entregará en fotocopia(s) a cada uno de los equipos (anexo 7). A cada equipo se le puede asignar frases que refieran a diferentes personajes o frases donde se identifique diferentes situaciones violentas para un mismo personaje.</p> <p>23. Cada equipo expone el análisis de por lo menos dos frases. En esta parte debe enfatizarse que, si bien no son las únicas, las mujeres son los blancos principales de la violencia de género.</p> <p>Cierre</p> <p>24. La profesora asignará fragmentos de la novela (previamente seleccionados, pueden ser las frases que se analizaron anteriormente) a algunos alumnos y alumnas, en donde sean muy evidentes los estereotipos de género, para que los lean en voz alta tratando de darles intención a partir de las características del narrador o de los personajes que hablan, y las situaciones y emociones que manifiestan.</p>	<p>Participación oral a partir de la lectura en voz alta de algunas frases del texto de García Márquez.</p> <p>Lectura en voz alta de algunos alumnos y alumnas.</p>	<p>Organizador gráfico sobre las frases de los personajes.</p>
---	--	--

Aprendizaje 3. Prácticas improductivas y posibilidades esperanzadoras de cambio: Divergencias, convergencias y conversaciones

El **tercer aprendizaje esperado del programa indicativo** enuncia lo siguiente:

3. El alumnado ordena cronológicamente las acciones en cuentos y novelas, a partir del establecimiento de las secuencias básicas del relato, para la distinción entre el orden lógico y el orden artístico.

En el caso de nuestra planeación, no sólo ponemos énfasis en las acciones que generan desigualdad entre hombres y mujeres, también pretendemos que piensen posibles soluciones a dicha problemática:

3. El alumnado reflexiona sobre las acciones o prácticas que posibilitan sociedades más armónicas, por medio de la revisión de narraciones en las que existe desigualdad de género que perjudica no sólo a los personajes femeninos, sino a la construcción de comunidades justas y equitativas.

Por ejemplo, en el caso de *Los de abajo* las señás o mujeres de origen indígena, durante sus encuentros en la cocina, hablan, se indignan y se lamentan que los federales además de robarse su comida y sus animales, se llevan a sus hijas como sirvientas y como amantes. Esas prácticas terribles desde el machismo y la misoginia generan condiciones de vida miserable para las mujeres, violan consistentemente sus libertades y su dignidad. Es aquí en donde el alumnado pensará posibilidades diferentes y justas para los personajes femeninos, los cuales podrían generarles mejores condiciones de vida. Prácticas similares se llevan a cabo en el resto de las narraciones propuestas. Un ejemplo es la cocina como espacio de resistencia (de coincidencia, de convergencia y conversación) de las mujeres, no sólo de nutrición, trabajo y servicio a los otros.

La **temática del programa indicativo** referida a la literatura se centra en secuencias básicas. Las acciones de un cuento o de una novela forman *secuencias básicas*. “Una secuencia es un conjunto de hechos organizados lógicamente en un mismo tiempo y espacio” (González Alba y Lerzundy Gómez, 2017: 61). Las secuencias básicas del cuento y la novela son: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace. Así como el orden anticipación o adelanto y

retrospección o regresión en las acciones de la historia. Mientras que la **temática desde** mi propuesta con **perspectiva de género** es desigualdad, violencia de género y sus consecuencias para los personajes mujeres de cuentos y de novelas.

La identificación de las secuencias básicas de una narración, se enriquece cuando el estudiantado pone la lupa en las acciones negativas que generan desigualdad entre hombres y mujeres, así como cuando los jóvenes plantean situaciones diferentes, en las que haya condiciones más equitativas para los personajes. En este caso pueden plantear diferentes alternativas para Ángela Vicario (uno de los personajes principales de *Crónica de una muerte anunciada*) quien vivía atormentada porque no llegaría virgen a su noche de bodas: afrontar a su familia y prometido, irse del pueblo, decir la verdad, considerar los consejos de las mujeres para fingir castidad, etcétera. Además, imaginar otro tipo de prácticas de los varones en donde la violencia y el machismo no defina cómo reaccionan con las demás. Este mismo ejercicio se puede hacer con los personajes de los textos trabajados en los aprendizajes anteriores, ya que también viven en desventaja por el hecho de ser mujeres.

Actividades a realizar	Criterios para evaluar las actividades	Recursos o materiales necesarios
<p>Sesión 1</p> <p>Inicio</p> <p>1. El alumnado hace una fila a partir de su fecha de nacimiento, la persona más joven tendrá que estar al frente de la fila, para ello tendrán que buscar el año, mes y día que les corresponde en la formación. La profesora organiza al alumnado en equipos de 5 o 6 personas a partir de ese orden.</p> <p>Desarrollo</p> <p>2. La profesora entrega a cada equipo una hoja con la parte teórica de secuencias básicas del relato, (anexo 8), y otra hoja para que identifiquen dichas secuencias (anexo 9).</p> <p>3. La docente le indica al estudiantado retomar la novela de García Márquez para la siguiente actividad: van a leer y a examinar el texto teórico sobre secuencias básicas del relato, en caso de haber dudas le preguntarán a la profesora; van a elaborar en su cuaderno una línea del tiempo (con los acontecimientos principales) para ordenar</p>	<p>Línea de tiempo de las acciones principales de la novela.</p>	<p>Texto sobre secuencias básicas del relato y novela de García Márquez, colores y plumones</p>

<p>cronológicamente las acciones de esta novela. Es importante recordar que esta narración es una crónica de los hechos a base de retrospectivas, por lo que deben ser acomodadas para poder elaborar dicha línea del tiempo.</p> <p>4. Con base en la línea del tiempo elaborada, el alumnado identifica las secuencias básicas de la novela de García Márquez y llena la hoja que previamente les había entregado la profesora (anexo 9).</p> <p>Cierre</p> <p>5. Cada equipo intercambia la hoja de secuencias básicas con otro de los equipos, queda como tarea que revisen los que hicieron sus compañeros(as) y anoten observaciones y comentarios argumentados de tras de la página.</p> <p>Sesión 2</p> <p>Inicio</p> <p>6. El alumnado se sienta en los equipos de la clase anterior, en plenaria exponen lo que observaron y los comentarios realizados en la hoja de secuencias básicas del equipo que se llevaron para revisar de</p>	<p>Identificación de las secuencias básicas de la novela de García Márquez.</p> <p>Coevaluación de secuencias básicas de la novela de García Márquez</p> <p>Participación en cada uno de los equipos y en la plenaria.</p>	<p>Hoja para registrar las secuencias básicas del relato.</p>
--	--	---

<p>tarea. La profesora hace correcciones y aclaraciones en caso de ser necesario. Entregan ese ejercicio a la profesora.</p> <p>Desarrollo</p> <p>7. Con la coordinación de la profesora, el grupo se divide en equipos para realizar una breve discusión sin que llegue a ser un debate como tal (ya que requiere de investigación previa, desarrollo de argumentos, preparación de apoyos visuales y demás). Si bien los puntos a tratar los determina el propio grupo, la idea es que se cuestionen las prácticas violentas e inequitativas que se presentan en la novela de García Márquez, por ejemplo: las razones de que los personajes femeninos tengan menos posibilidades de elección en sus vidas, el derecho de las mujeres a elegir libremente sobre su sexualidad, el abuso sexual hacia las mujeres, el honor de la mujer y de la familia basado en la castidad de ésta, entre otros.</p> <p>8. Ahora la profesora vuelve a entregar a cada equipo una hoja de registro de secuencias básicas (anexo 9) para que el alumnado imagine cómo podrían cambiar las situaciones de violencia hacia las mujeres en la novela de García Márquez. Se trata de que planteen nuevas secuencias básicas de esa o en las demás narraciones</p>	<p>Discusión sobre las condiciones de vida de los personajes de la novela de García Márquez.</p> <p>Secuencia de acciones básicas alternativa.</p>	<p>Hoja para registrar las secuencias básicas alternativas del relato.</p>
---	--	--

<p>trabajadas, en las que los personajes mujeres vivan circunstancias más justas: que ellas decidan, que sean valientes, que asuman las responsabilidades de sus acciones, que resuelvan las crisis y problemáticas planteadas por el autor, que desobedezcan, que se resistan a cumplir los estereotipos sociales impuestos, etcétera.</p> <p>Cierre</p> <p>9. La docente solicita que por turnos cada equipo diga en voz alta sus respuestas para el resto de sus compañeras. Posteriormente, pide la participación individual para que las personas que quieran expresen sus reflexiones, se sugiere incorporar las preguntas: ¿en qué beneficia a las sociedades la igualdad de condiciones entre hombres y mujeres? y ¿en qué la perjudican las diferencias de poder, de representación y económicas entre hombres y mujeres? En esta actividad es importante poner atención en las valoraciones que hace el alumnado al respecto en sus comentarios, por ejemplo, a las transgresiones de género.</p>	<p>Participación oral individual.</p>	
--	---------------------------------------	--

Aprendizaje 4. Conflictos y anhelos de las mujeres: Estereotipos de género como armazones

El **cuarto aprendizaje esperado del programa indicativo**, referente al texto narrativo, señala que:

4. El alumnado formula el conflicto en cuentos y novelas, a partir de la identificación de las metas y oposiciones entre los personajes, para el entendimiento de su resolución.

La noción de conflicto como elemento constitutivo de la narración literaria, es lo que sobresale en esta parte de la unidad. El conflicto es la confrontación entre fuerzas opuestas de la acción narrativa que la hace encaminarse a un determinado desenlace entre *sujeto* y *oponente* (Valles Calatrava y Álamo Felices, 2002: 272). Por esa razón, desde nuestro planteamiento, **el cuarto aprendizaje que proponemos** consiste en pensar los conflictos de los personajes, pero desde los armazones que provocan los estereotipos de género:

4. El grupo reflexiona, mediante la lectura de cuentos y novelas, sobre los conflictos y limitaciones que provocan los estereotipos de género entre hombres y mujeres.

Los temas del programa indicativo son metas u objetivos de los personajes, oposición entre los personajes, planteamiento del conflicto y su resolución. Mientras que, desde la perspectiva de género, abordamos limitaciones que provocan los roles y estereotipos de género. Las narraciones trabajadas permiten analizar diferentes conflictos, metas y oposiciones que viven los personajes femeninos por el hecho de haber nacido mujeres. Por ejemplo, en el texto de Svetlana Alexiévich, las mujeres rusas tenían como meta enlistarse al ejército de su país para combatir a los alemanes, no obstante, la actitud de los soldados varones fue su oposición mayor: burla, negación, desconfianza, ninguneo. Además de vivir el conflicto que implica por sí misma la guerra, tuvieron que lidiar con la discriminación de los hombres producto del estereotipo de que las mujeres son débiles para la guerra o de incorporarse, en aquellas actividades pensadas exclusivas para las mujeres: actividades de aseo, alimentación, cuidado y curación. Con el resto de los textos el

alumnado puede identificar varios conflictos como éste, que las diferentes mujeres que participan en las historias revisadas sufren, enfrentan, resuelven o sobrellevan.

Actividades a realizar	Criterios para evaluar las actividades	Recursos o materiales necesarios
<p>Sesión 1</p> <p>Inicio o apertura</p> <p>1. El grupo se numera del 1 al 3 para hacer pequeños equipos (los unos con los unos, los dos con los dos y los tres con los tres).</p> <p>2. La docente entrega a los equipos <i>unos</i> el texto sobre conflicto en la narración,³³ a los <i>dos</i> metas de personajes³⁴ y a los <i>tres</i> oposiciones entre los personajes (ver anexo 10). Leen el material y lo comentan para entenderlo mejor.</p> <p>Desarrollo</p> <p>3. Después, la profesora organizará equipos de tres personas con un integrante de cada número, cada uno de éstos explicará a sus compañeros(as) el elemento de análisis de cada grupo: conflictos de la narración, metas de personajes y oposiciones entre los personajes.</p>	<p>Tabla sobre conflictos y metas de los personajes.</p>	<p>Información sobre conflicto en la narración, metas de los personajes y oposiciones entre los personajes.</p>

³³ Una información que puede servir para realizar esta actividad es “El conflicto narrativo” que está en el Blog literario *Escuela de escritura creativa* en: <https://www.escueladeescrituracreativa.com/teoria-literaria/el-conflicto-narrativo-el-motor-de-la-historia/>

³⁴ Recomendamos el texto “La motivación de los personajes” del blog *escriilia* en: <http://escriilia.com/la-motivacion-de-los-personajes/>

<p>4. A partir de las lecturas realizadas en esta unidad, completarán la tabla que aborda dichos elementos (anexo 11).</p> <p>5. De manera individual el grupo contestará las preguntas siguientes (que retomarán para hacer su comentario analítico en la siguiente sesión):</p> <ul style="list-style-type: none"> * De los diversos conflictos vividos por las mujeres en estas narraciones ¿has identificado alguno en tu vida cotidiana o en la de alguna otra persona de tu mismo género?, ¿cuál?, ¿de qué formas te vincula o vincula a la otra persona? * ¿Consideras que los conflictos que viven estos personajes los padecen algunas o muchas mujeres de la vida real? ¿Por qué? * ¿Cuál es la relación de los estereotipos de género que padecen las mujeres de estas narraciones con las metas que se proponen lograr? ¿Para qué sirve contradecir un estereotipo? ¿Qué sucede cuando una mujer o un hombre no “cabe” en el estereotipo? 	<p>Preguntas sobre las mujeres de los textos leídos.</p>	<p>Lecturas realizadas, libreta y bolígrafo.</p>
--	--	--

<p>Cierre</p> <p>6. La profesora proyectará la tabla en el pizarrón para que diferentes equipos, con base en su ejercicio, pasen a escribir algún comentario sobre los elementos identificados. Entre todo el grupo se harán correcciones y aclaraciones pertinentes.</p>	Participación individual.	Proyector y computadora.
--	---------------------------	--------------------------

Aprendizaje 5. Pensar la desigualdad: Crítica y análisis

Para cerrar, el **quinto aprendizaje del programa indicativo** señala como producto que el alumnado deberá entregar a su profesora un comentario analítico, en el que dará cuenta de lo aprendido en la unidad sobre el contenido del género literario abordado:

5. El alumnado redacta un comentario analítico mediante las etapas del proceso de escritura y la comparación de relatos, para la demostración del análisis literario.

Al retomar lo que indica ese **aprendizaje**, planteamos el **último de nuestra propuesta** con enfoque de género, el cual queda de la siguiente manera:

5. El grupo reflexiona sobre la desigualdad y violencia de género a través de la redacción de un comentario analítico, en el que contrasta los conflictos identificados en algunas narraciones literarias con su contexto real de vida.

Las temáticas tanto del programa indicativo como aquellas que se desprenden desde la perspectiva de género, configuran el comentario analítico. El alumnado, en dicho texto, no sólo incorporará un análisis de los elementos literarios que caracterizan a un cuento o a novela. Además, reflexionará sobre las voces y las miradas de las mujeres, y los estereotipos de género que provocan creencias y prácticas inequitativas que las subordinan y favorecen a los varones, actitudes y acciones posibles que lleven a cambiar esta desigualdad; los deseos y sueños de las mujeres, que provengan de ellas, y que no tengan que ver con servir, cuidar o quedar bien con los demás (especialmente con los hombres).

Actividades a realizar	Criterios para evaluar las actividades	Recursos o materiales necesarios
<p>Sesión 1</p> <p>Inicio</p> <p>1. La docente entrega a cada alumno(a) una copia con los aspectos para la elaboración de un comentario analítico³⁵, otra opción es que de tarea el alumnado busque y lleve dicha información para esta clase.</p> <p>2. El alumnado leerá, subrayará y tomará nota de esa información si es necesario.</p> <p>3. A través de participaciones orales el grupo retoma lo más importante del texto y lo que entendió sobre la elaboración de un comentario analítico, para que la profesora anote en el pizarrón lo que los y las alumnas están recuperando.</p>	<p>Recuperación de ideas principales para elaborar un comentario analítico.</p>	<p>Texto sobre comentario analítico, preguntas sobre las mujeres de los textos leídos, pizarrón y marcadores.</p>

³⁵ Para trabajar esta temática se recomienda consultar la siguiente información: Comentario analítico, (2017). *Portal académico de CCH*, Universidad Nacional Autónoma de México. TLRIID 2. Recuperado de <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad4/situacionesliterarias/comentarioanalitico> y Parada Angarita, C. (s.f.). *Cómo hacer un comentario o juicio crítico académico*. Universidad de los Andes, Leo y Centro Español. Recuperado de <http://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/juiciocritico.pdf>

<p>Desarrollo</p> <p>4. Con base a los criterios para la elaboración de comentarios analíticos, en la lectura de los textos narrativos de esta unidad y en las preguntas resueltas en la clase anterior, el alumnado redacta de forma individual un comentario analítico sobre alguna de las narraciones, en el que además de recuperar las características del cuento y de la novela, elabore una reflexión sobre la desigualdad entre hombres y mujeres provocada por los estereotipos, la invisibilidad, el silencio y la violencia de género. Para organizar los elementos que retomará en su comentario analítico, es pertinente la elaboración de un mapa mental. Se recomienda que sea un comentario de dos o tres cuartillas y que el alumnado tenga muy claros los criterios a evaluar (revisar el anexo 12).</p> <p>Cierre</p> <p>5. El o la estudiante intercambiará con un compañero(a) su texto para que lo lea y le haga las observaciones que considere convenientes a partir de una rúbrica que le proporcionará el o la profesora (anexo 12).</p>	<p>Participaciones orales grupales.</p> <p>Borrador del comentario analítico</p> <p>Coevaluación del borrador del comentario analítico.</p>	<p>Libreta y bolígrafo.</p>
--	---	-----------------------------

<p>6. De tarea cada alumno(a) corregirá su texto a partir de los comentarios del compañero(a) que les leyó. Pasarán a limpio su escrito y lo entregarán la siguiente ocasión a la profesora. En esta parte además de tomar los elementos de análisis literario y de la elaboración de un comentario analítico que incorpora el o la estudiante, el profesorado deberá poner atención en la reflexión en torno a violencia de género, estereotipos de género, experiencias, dentro y fuera del CCH, de los y las alumnas sobre esta problemática, identificación de dicha problemática en los textos literarios leídos, subrayar escenas donde se contradicen los estereotipos, entre otros aspectos.</p>	<p>Redacción final del comentario analítico en el que se retome problemas de género detectados en las lecturas de cuentos y novelas de la unidad.</p>	<p>Rúbrica para la evaluación del comentario analítico.</p>
--	---	---

Sugerencias generales de evaluación

Participación en plenaria

Participación individual

Participación al interior de los equipos.

Ejercicios de análisis de los cuentos y de las novelas.

Elaboración de cuadros, organizadores gráficos y cuestionarios.

Elaboración de tareas.

Redacción y corrección del comentario analítico.

Leer literatura (cuento, novela, ensayo, texto dramático y poesía) desde la perspectiva de género, permite entender y cuestionar las relaciones de dominación, conflicto, jerarquía, control y desigualdad entre los personajes (sujeto hombre y sujeto mujer). El enfoque predominante que asimilamos en casa, la escuela, así como en los espacios públicos y privados, es el androcéntrico patriarcal, desde el cual no hay conciencia de las condiciones injustas en que viven las mujeres. Ese orden social desigual, se ha trastocado a partir de las voces de diversas mujeres que, a lo largo del tiempo, han luchado contra la opresión de género.

Recientemente el movimiento *Me too*³⁶ ha resonado localmente por su impacto a nivel internacional, a partir de evidenciar y poner en la mesa de discusión la violencia, el acoso y el abuso sexual hacía las mujeres. Este trabajo es apenas una invitación, desde la narrativa literaria, a mirar y poner atención en esas condiciones de vida tristes, terribles e indignas en que viven las mujeres. Todavía tenemos muchos pendientes en cuanto a la modificación de prácticas, actitudes, valores e ideas respecto a lo que se ha concebido como relativo a los hombres y a las mujeres. Afortunadamente las prácticas pedagógicas, la planeación y las actividades de lectura crítica en el salón de clases, nos dan la posibilidad no sólo de imaginar esos cambios, sino también, de poderlos llevar a cabo desde nuestros escenarios, por más “pequeños” que éstos sean.

³⁶ Este movimiento surgió a partir de que se exhibieron, por diferentes medios de comunicación, casos de acoso y abuso sexual hacia mujeres aspirantes a actrices en Hollywood, por parte de productores, actores y comediantes de aquella industria cinematográfica de Estados Unidos. Eso dio paso a la creación del #Metoo (yo también) con el que se denuncian este tipo de actos en diferentes países (Padilla Muñoz, 2018: 12).

CONCLUSIONES

El género es una construcción cultural, artificial y humana, no debe concebirse como un atributo natural, biológico, genético, inamovible de los hombres y de las mujeres. El concepto género refiere a la simbolización y construcción social de lo que se considera propio de los hombres –lo masculino- y propio de las mujeres –lo femenino-.

Los sujetos que interactúan en las diferentes realidades, sus cuerpos, el trabajo que llevan a cabo, las conductas que manifiestan, los espacios donde maniobran, los sentimientos y los saberes que poseen, así como los lenguajes que expresan, están divididos a partir de la oposición entre lo masculino y lo femenino.

La división y la asignación de roles y tipos de trabajo, al igual que la jerarquía de los sujetos dentro del orden social que implica privilegios para algunos (los hombres) y desventajas para otras (las mujeres), se justifica y se aprecia incluso como natural desde la diferencia establecida culturalmente entre los sexos.

Los roles de género se refieren a la distinción de prácticas, formas de ser y de pensar, así como la serie de expectativas que se depositan en el sujeto (incluso antes de nacer) dependiendo si es hombre o mujer. Los estereotipos de género son ideas generalizadas desde una percepción simplificada de los sujetos y de sus realidades. Son lugares comunes o clichés que se transmiten y se enseñan sin cambios de una generación a otra.

La perspectiva de género es una manera crítica de observar y analizar la realidad a partir del giro, torsión o flexión de la mirada, que descubre otra forma de ver –otro enfoque-, ya que implica un desplazamiento del lugar común (del fondo del escenario al proscenio). En ese sentido, permite visibilizar lo que pasa desapercibido, lo que está en el fondo oscuro de la escena. Nos facilita ampliar nuestros horizontes al poner en el centro de la discusión a las mujeres, es decir, situarlas en el proscenio o en la parte de hasta adelante del escenario para poder ser miradas. La igualdad de género es un ideal que aspira a que los seres humanos no sean discriminados o privilegiados por el hecho de haber nacido hombres o mujeres, además, toma en cuenta sus particularidades y diferencias en lugar de

buscar el sometimiento a los armazones que imponen los roles y los estereotipos de género.

Oír sobre perspectiva de género es común en estos días, ya que además es una herramienta incorporada a diversos proyectos e investigaciones en diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, todavía quedan muchos pendientes. La realidad nos lo grita a la cara, pues si bien en términos formales existe una igualdad de derechos entre hombres y mujeres, en los hechos no sucede así.

A las mujeres, se les sigue viendo como sujetos inferiores –tanto por hombres como por las propias mujeres- que sirven para cuidar de los demás y para limpiar los espacios íntimos, específicamente la casa. Si están casadas o junto a un hombre y además tienen hijos, han cumplido su propósito de vida y en consecuencia son respetadas, aunque trabajen el doble que los varones y después de ser madres no vuelvan a descansar. De no ser así, son descritas socialmente como lesbianas, prostitutas o locas, todos adjetivos negativos. Esto se debe a que hemos aprendido y asimilado los roles y estereotipos de género como un mandato. Sin embargo, desaprender eso e imaginar otras posibilidades, es una aportación de la perspectiva de género, de esta mirada crítica que nos inyecta vitalidad, alegría, empatía y sensibilidad.

Por otra lado, es un hecho que los procesos de aprendizaje declarativo, del programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, dan rumbo a la propuesta educativa de la asignatura, ya que contribuyen a la adquisición de cultura básica que indica el Plan de Estudios del CCH, pero si nos limitamos a que el alumnado lea narrativa literaria, en el caso de la Unidad III del TLRIID II, para sólo enunciar los elementos que la conforman (narrador, personajes, secuencias básicas del relato, entre otras), estaremos desperdiciando la valiosa oportunidad de incidir en la construcción de logros de aprendizaje más significativos y por lo tanto críticos. En ese sentido, concluyo que la planeación didáctico-pedagógica nos da la posibilidad de armar un escenario en el que el alumnado pueda concientizar, criticar e inclusive, reaccionar ante las desigualdades que provoca el género.

Si bien se aprecia el diseño normativo en cualquier materia, la pedagogía que propongo es ir más allá de la norma, es decir, trabajar desde la inventiva y la transgresión incluso. La literatura puede ser concebida como un manual para la imaginación/acción, para el compromiso y la satisfacción de los sujetos. Ésta, en conjunto con la perspectiva de género, amplía la mirada de quien lee. Los espacios y momentos educativos, como el del TLRIID, son una gran oportunidad para intentar construir escenarios equitativos y armónicos en el que el desprecio a las mujeres no sea una práctica normal y cotidiana.

Por otra parte, con este trabajo logré el objetivo principal de elaborar una propuesta de estrategia didáctica de la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico*, del actual programa del TLRIID II, desde el enfoque de género. Asimismo, pude describir y comprender en qué consiste la perspectiva de género y esbozar una ruta para la lectura y el análisis de cuentos y novelas, desde esta mirada, dirigida al profesorado del CCH. No ratifiqué ningún supuesto de investigación porque para este trabajo no planteé ninguna hipótesis formal, pero sí sostiene la tesis de que la pedagogía crítica, que da forma a la lectura desde la visión de género, puede provocar transformaciones en lo que se considera “natural” en las féminas y en los varones. Al cuestionarse la naturaleza biológica de las divisiones asimétricas entre los géneros, estamos dando los primeros pasos para abrir las puertas del cambio a las mujeres y, de hecho, también a los hombres si son capaces de darlos.

Esta tesis provocó que pensara, cuestionara, analizara –desde mi asombro, impotencia, enojo e incluso paciencia- cómo he vivido el género y las prácticas de dominación masculina, que en varias ocasiones no había concientizado y, por lo tanto, habían pasado desapercibidas o sin la importancia que merecían. En ese sentido, el enfoque de género no sólo significó para mí un giro en la mirada, sino también y especialmente, un giro emocional. Y ese será justamente uno de los propósitos a lograr con quienes trabajemos en el futuro: provocarles un giro afectivo. Con las jóvenes es más posible que suceda, ya que a lo largo de estos años que he sido docente en CCH Oriente, me he dado cuenta de la necesidad que tienen de

ser escuchadas, de ser leídas y de expresar las problemáticas y angustias que como mujeres resisten.

Por ello, el comentario analítico sobre las novelas y los cuentos leídos y analizados en la tercera unidad del TLRIID II, es una justificación perfecta para ponerles los reflectores y darles voz a estas chicas. Es así que, desde la perspectiva de género, es posible trabajar la literatura, como un pretexto para que las y los jóvenes cuestionen, profundicen, miren y al final, amplíen horizontes vitales y subjetivos sobre la vida. La siguiente cita expresa con claridad la necesidad de escribir sobre las violencias y las injusticias que desdibujan y descomponen a las mujeres:

¿Por qué me siento tan obligada a escribir? Porque la escritura me salva de esta complacencia que temo. Porque no tengo otra alternativa. Porque tengo que mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mí misma. Porque el mundo que creo en la escritura me compensa por lo que el mundo real no me da. Al escribir, pongo el mundo en orden, le doy una agarradera para apoderarme de él. Escribo porque la vida no apacigua mis apetitos ni el hambre. Escribo para grabar lo que otros borran cuando hablo, para escribir nuevamente los cuentos malescritos [sic] acerca de mí, de ti [...] (Teish cit. por Anzaldúa, 1980: 4).

Entonces, leer literatura, apropiárnosla, pensarla y escribir a partir de ella, puede representar un acto de rebeldía, de reconfiguración de la existencia y de otras posibilidades de ser para estas jóvenes alumnas.³⁷ De ese modo, el relato puede servir como medio educativo para entender diferentes realidades, por un lado, y para transformarlas, por otro. Ahora, si le incorporamos la herramienta ofrecida por la perspectiva de género para analizar el discurso que plantea el autor o autora, es posible que el alumnado extrapole lo planteado en las narraciones con situaciones de su entorno y concientice problemáticas que ha normalizado o que ni siquiera había pensado como perjudiciales. Se fomenta así en el alumnado la crítica de actitudes y conductas psicoafectivas respecto a lo que es el género.

En relación con las problemáticas en la realización de este trabajo, originalmente pensé el segundo capítulo como una guía didáctica de lectura para el profesorado de la institución, sin embargo, me di cuenta de que sería repetitivo el contenido con el del tercer capítulo en cuanto a orientaciones generales y

³⁷ El reto será lograr algo parecido con los jóvenes varones.

específicas para la unidad, objetivos específicos, temas de la unidad, estrategias de aprendizaje, cuestionarios y ejercicios de evaluación. Por lo que me limité en ese apartado al análisis de cuentos y novelas en relación con el género.

Otra dificultad que tuve fue en torno a la selección de los textos narrativos, ya que tenían que cumplir con ciertas características: evidenciar conflictos contruidos desde concepciones culturales de la sociedad que evoca el o la autora, mostrar cómo son las experiencias de las mujeres, describir cómo se dan las relaciones de poder entre hombres y mujeres, exponer los roles sociales establecidos y asumidos o no por los personajes, así como los estereotipos de género que los violentan y limitan, recrear los espacios ocupados y abarcados desde lo masculino y lo femenino, y manifestar las metas de los personajes relacionadas con el género.

Para poder leer con los lentes de la perspectiva de género sin ser una experta en el tema, como es mi caso, en la selección de textos narrativos debemos considerar estos aspectos para que el alumnado pueda reflexionar sobre los roles de género tradicionales como una construcción cultural que genera desigualdad entre hombres y mujeres, a través del análisis de los conflictos de los personajes de cuentos y novelas, objetivo general de mi propuesta de planeación. Estos mismos criterios nos pueden servir para trabajar con enfoque de género el texto dramático (teatro), que es otro género literario que se aborda en la primera unidad del TLRIID III.

Como docentes no estamos formadas en esta mirada crítica tan necesaria. Por una parte, en el discurso institucional se habla de igualdad, pero por otra, en la práctica nos es imposible sostenerla.

La aportación de este trabajo consiste en orientar al profesorado del CCH, tanto novel como experimentado, a comprender y maniobrar desde la perspectiva de género para poder incorporarla en sus programas operativos, particularmente de contenido narrativo literario, (aunque pensamos que puede ser incorporada a otras asignaturas como Biología, Historia, Economía, Filosofía, Lengua Extranjera, Taller de Expresión Gráfica, entre otras). Si bien, al hacerlo puede que no se disminuya de forma significativa la violencia ejercida hacia las mujeres del Colegio, se dará un

primer paso concreto, más allá del discurso institucional con el que no se aborda el problema en sus dimensiones reales.

Finalmente, este trabajo abona a los realizados en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), pues si bien se han hecho propuestas de estrategias didácticas con enfoque de género en diferentes asignaturas, a partir de diversos procesos de aprendizaje y temáticas, éstas son todavía pocas o no dejan completamente claro al lector o lectora en qué consiste la mirada de género. En ese sentido, valió la pena realizar esta tesis y además situarla en una unidad referente al cuento y a la novela, ya que no existen propuestas de planeación sobre el contenido literario del actual programa del TLRIID.

No quisiera terminar este texto sin aludir a los eventos violentos recientes. El día 29 de abril del año en curso, Aideé -una alumna de 6º semestre de CCH Oriente- murió dentro del plantel por una bala “perdida”. Mi intención es contribuir a generar ambientes que blinden los cuerpos de nuestras estudiantes, que los protejan de la violencia que también vuela perdida sin que nadie se responsabilice de sus estragos.

Dedico el esfuerzo intelectual y emocional vertido en mi tesis a estas mujeres estudiantes y profesoras que han sido lastimadas, ofendidas, maltratadas y hasta asesinadas. Este trabajo se une a otros tantos que esperan transformar el mundo de la violencia hacia las mujeres, enseñarles a cuidarse, a mostrarles con la fuerza de la literatura lo que pueden llegar a ser y, ya fortalecidas, buscar horizontes de futuro igualitarios, democráticos y sin duda más felices.

OBRAS CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

Alexiévich, S. (2016). *La guerra no tiene rostro de mujer*. México: Penguin Random House.

Anderson Imbert, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona, España: Ariel.

Ayuste, A., et al. (2003). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, España: Grao.

Azuela, M. (1982). *Los de abajo*. México: SEP-UNAM.

Barajas, B. (2005). *El cuento*. México: Edére.

Belausteguigoitia Rius, M. (2013). Sesión 9. Conocimiento en espiral: las teorías de género como modelo de crítica cultural. *Trayectos de género, encuentros con diversos campos del conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM*. México: PUEG-UNAM.

Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias, derecho literatura, vida*. Bs. As., Argentina: FCE.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.

Cantor, E. W. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Castañeda, P. (2014). Investigación feminista: caracterización y prospectiva. *Pensar un mundo durable para todos*. Lima-Guatemala: UNESCO-Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cazés, M. D. y Lagarde B. (1998). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas civiles*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO).

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: FCE.

Coll-Planas, G. y Vidal M. (2016). *Dibujando el género*. Barcelona-Madrid, España: Egales.

Cole, M. (2003). Capítulo V. Poner la cultura en el centro, *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, España: Morata.

Cook R. J. y Cusack S. (1997). *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. Bogotá, Colombia: Profamilia.

De Beauvoir, S. (2013). *El segundo sexo*. México: Penguin Random House.

De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría género. En Guzmán L. y Pacheco G. (comp.) *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV* (pp. 47-84). San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

García Márquez, G. (2010). *Crónica de una muerte anunciada*. México: Planeta Mexicana.

Garrido Domínguez, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid, España: Síntesis.

Gómez Hurtado, I. y García Prieto, F. (Coords.). (2014). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid, España: Pirámide.

Gracida Juárez, M. Y. (2013). *Literatura 1. Formación de lectores de textos literarios. Literatura y comunicación integral*. México: Ediciones Quinto Sol.

Guerrero Arias, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito, Ecuador: Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana y Ediciones Abya-Yala.

Guzmán Ramírez, G. y Bolio Márquez. M. (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.

Lagarde y de los Ríos, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI Editores.

Lagarde y de los Ríos, M. (1997). El género. La perspectiva de género. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Madrid, España: Horas y horas.

Lamas, M. (1993). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En Lamas M. (comp.) (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327- 366). México: Miguel Ángel Porrúa y PUEG-UNAM.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Hablemos de sexualidad, lecturas*. México: CONAPO, Mexfam.

Leñero Llaca, M. I. (2013). *Igualdad de género y prevención de la violencia en la educación media superior*. México: SEP.

Lipovetsky, G. (2007). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona, España: Anagrama.

Mastretta, Á. (2012). *Mujeres de ojos grandes*. México: Planeta.

Monroy Farías, M., et. al. (2009). *Psicología educativa*. México: UNAM-FES Iztacala.

Pardo, E. (2005). *Escribir cuento y novela*. México: Paidós.

Pérez Gómez, A. I. (coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona, España: Grao.

Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.

Román Calvo, N. (2005). *Para leer un texto dramático. Del texto a la puesta en escena*. México: UNAM-Pax.

Scott, J. W. (1990). Género: una categoría útil para el análisis. En Lamas M. (comp.) (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: Miguel Ángel Porrúa y PUEG-UNAM.

Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

Silva Rosales, S. (2004). El género en la sociedad. *Perspectiva de género* (pp. 13-22). México: Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM y Plaza y Valdés.

Suárez Briones, B. (2002). Introducción, *Sexualidades: Teorías literarias feministas (Con)Textos*. Alcalá, España: Instituto de la Mujer.

Suárez Díaz, R. (2009). *La educación. Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. México: Trillas.

Valles Calatrava, J. R. y Álamo Felices, F. (2002). *Diccionario de teoría de la narrativa*. Granada, España: Alhulia.

ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES HEMEROGRÁFICAS

Fernández Poncela, A. (1998). Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo. *Nueva Antropología*, (54), 79-95. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/15761/14082>

García Linares, Y. (29 de octubre de 2018). Hacia una cultura de género. Entrevista con la directora del CIEG. *Gaceta CCH. Órgano informativo Colegio de Ciencias y Humanidades*, (1508), 3-7.

González García, M. A. (mayo-agosto 2018). La formación de un nuevo *ethos* a partir de la Equidad de Género. *Poiética. Educación y equidad de género*, (13), 24-28. Recuperado de http://www.revistapoietica.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/PO_IETICA-13_WEB.pdf

Hawkesworth, M. (Octubre de 1999). Confundir el género. *Debate feminista*, 20, 3-48.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM. (7 de marzo de 2013). *Gaceta UNAM. Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 23-26. Recuperado de [http://www.abogadogeneral.unam.mx/igualdad .pdf](http://www.abogadogeneral.unam.mx/igualdad.pdf)

Lorenzano, S. (Abril de 2003). Ella no era una mujer, era una... *Debate feminista*, 27, 197-204. Recuperado de http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/027_11.pdf

Mora Pizano, A. R. (2010). Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar. *Decisio*, (27), 37- 41.

Moreno, H. (Marzo de 1994). Crítica literaria feminista. *Debate feminista*, 9 (5), 107-112.

Notimex. (04 de mayo de 2019). Lo único seguro del programa Sendero Seguro es que te asalten: alumnos del CCH Oriente. *El Sol de México*. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/metropoli/cdmx/lo-unico-seguro-del-programa-sendero-seguro-es-que-te-asalten-alumnos-del-cch-oriente-3571603.html>

Osborne, R. y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género 1 (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (15), 147-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124045007>

Padilla Muñoz, R. (Lunes 5 de febrero de 2018). El movimiento #MeToo y la violencia contra las mujeres en México. *La gaceta de la Universidad de Guadalajara*, 12. Recuperado de http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/957/G957_COT_%2012.pdf

Pasillas Valdez, M. A. (septiembre-diciembre 2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos Educativo*, (31), 7-34. Recuperado de <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>

Rivas Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, (1), 47-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761664.pdf>

Sabido Ramos, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate feminista*, 51, 63-80. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300317>

Stromquist, N. P. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Campinas*, 27(95), 361-383.

Torres Canchola, E. y Cruz Cecilio, A. (2016). Jornada de bienvenida para la generación 2017. *Pulso. Órgano informativo del CCH Naucalpan*, (128), 5. Recuperado de https://issuu.com/pulso_cch_naucalpan/docs/pulso128

Villegas González, H. (20 de noviembre de 2018). La igualdad de género debe convertirse en una práctica. *Gaceta CCH. Órgano Informativo Colegio de Ciencias y Humanidades*, (1,511), 2-5.

Vivero Marín, C. E. (Sep. 2008-feb. 2009). El género en la teoría literaria. *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, (4), 67-74. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/544_genero_teoría_literaria.pdf

OTROS DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Acciones de la UNAM por la igualdad de género establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional (2015-2019). (2016). Universidad Nacional Autónoma de México, He For She y ONU Mujeres. Recuperado de <http://igualdaddegenero.unam.mx/acciones-unam/>

Anzaldúa, G. (21 mayo 1980). *Una carta a escritoras tercermundistas.* Recuperado de <https://vdocuments.mx/una-carta-a-escritoras-tercermundistas-gloria-anzaldua.html>

Arango Restrepo, M. C. y Corona Vargas E. (2016). *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260891s.pdf>

Atención a casos de violencia de género en la UNAM. ¿Qué es el protocolo de atención de casos de violencia de género? (2016). Universidad Nacional Autónoma de México, He For She y ONU Mujeres. Recuperado de <http://igualdaddegenero.unam.mx/>

Barajas Sánchez, B. (2018). *Proyecto de Trabajo 2018-2019.* Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PT_2018-2019_DGCCH.pdf

Bjärenäs, Å. H. (2017). *Conocer un país a través de sus expresiones. Un estudio comparativo entre España y Suecia.* Universidad de Dalarna. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1108779/FULLTEXT01.pdf>

Builes, C. (16 de abril de 2014). Eduardo Galeano: la revolución de las cosas chiquitas. *El espectador.* Recuperado de <https://www.elspectador.com/noticias/cultura/eduardo-galeano-revoluciondecosas-chiquitas-articulo-554990>

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *#HeForShe El CCH respaldando la igualdad de género.* Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/heforshe>

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur (s.f.). *Mapa curricular del Plan de Estudios Actualizado.* Recuperado de http://escolares.cch-sur.unam.mx/pdf/MA_PA_CURRICULAR.pdf

Comentario analítico. (2017). *Portal académico de CCH.* Universidad Nacional Autónoma de México. TLRID 2. Recuperado de <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlridd2/unidad4/situacionesliterarias/comentarioanalitico>

Ejemplo de oraciones en modo subjuntivo. (s.f). Recuperado de https://www.ejemplode.com/12-clases_de_espanol/4559ejemplo_de_oraciones_en_modo_subjuntivo.html

Ejército Rojo. (s.f.). EcuRed. Recuperado de https://www.ecured.cu/Ej%C3%A9rcito_Rojo

El conflicto narrativo. (s.f.). *Blog literario Escuela de escritura creativa*. Recuperado de: <https://www.escueladeescrituracreativa.com/teoria-literaria/el-conflicto-narrativo-el-motor-de-la-historia/>

El texto narrativo. (2011). IES Castellet. Recuperado de http://www.xtec.cat/~dsanz4/materiales/texto_narrativo.pdf.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Programa Integral de Formación Docente*. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/comunidad/programa-integral-de-formaci%C3%B3n-docente>

Galeana, P. y Vargas Becerra, P. (2015). *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales. Géneros asimétricos. Representaciones y percepciones del imaginario colectivo. Encuesta Nacional de género*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado de <http://www.losmexicanos.unam.mx/genero/libro/html5forpc.html?page=0>

Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/historia>

La motivación de los personajes. (2014). *Escriilia*. Recuperado de: <http://escriilia.com/la-motivacion-de-los-personajes/>

López, G. (2013). *Mujer habitada de palabras*. Recuperado de http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/lopez_guisela/mujer_habitada_de_palabras.htm

Oficina de la Abogada General de la UNAM. (2017-2018). *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM*. (Informe Anual: reporte del 13 de junio de 2017 al 8 de junio de 2018). Recuperado de <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2018/09/informe-anual-final-unam-2018.pdf>

Oficina de la Abogada General de la UNAM. (2016-2017). *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM*. (Informe Anual: reporte del 29 de agosto de 2016 al 12 de junio de 2017). Recuperado de <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2017/10/informe-anual-18-09-17.pdf>

Parada Angarita, C. (s.f.). *Cómo hacer un comentario o juicio crítico académico*. Universidad de los Andes, Leo y Centro Español. Recuperado de <http://leo.uniaandes.edu.co/images/Guias/juiciocritico.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México: SEP-UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf

Sexismo y androcentrismo. ¡Exprésate sin sexismo! Género. Formación para la igualdad. Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/madig/sexismo/seccion2.html>

DOCUMENTOS SEMI-PUBLICADOS

Buquet Corleto, A. Seminario *Investigación con Perspectiva de Género. Herramientas para un análisis crítico*. (24 de abril de 2017). Centro de Investigación de Estudios de Género (CIEG-UNAM).

González Alba, M. Á. y Lertzundy Gómez, Á. J. (coords.) (2017). *Guía para el examen extraordinario de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, Programa 2016*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Academia de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

González Teyssier, J. y García Palacios, E. (coords.) (2013). *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM.

Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. (2006). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Plan de Estudios Actualizado. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. México: UNAM.

Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. (2016). Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

TESIS

Arango Rodríguez, S. C. (2017). *Narrarse a sí misma. El sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la Pedagogía en tres novelas públicas en América en los 80's* (Tesis de Doctorado en Pedagogía). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México.

Cruz Rubio, A. L. (2018). *Intervención pedagógica: de la teoría a la práctica, un enfoque constructivista con vías a un aprendizaje significativo* (Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Santander Guerrero, F. A. (2016). *Teoría y práctica del Currículum a partir de tres diferentes enfoques epistemológicos* (Tesis de Licenciatura en Pedagogía). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México.

DOCUMENTOS AUDIOVISUALES

Campillo, R. (2016). *La perspectiva de género en TLRIID*. [Diapositivas en PowerPoint]. Curso Panorama de los programas actualizados de TLRIID I-IV. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, 9 diapositivas.

El rol de la mujer en la Primera Guerra Mundial, ¡resumido en 4 minutos! [Video de YouTube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=yZQQR2CxcoU>

Machismo y sexismo en Disney. [Video de YouTube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=d0smB63Xrp8>

ANEXOS

A continuación, agrego el apartado de la *Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico* del programa indicativo del TLRIID II, fragmentos del texto de Svetlana Alexiévich, dos cuentos de Ángeles Mastretta, organizadores gráficos, cuadros y textos teóricos breves sobre ciertos aspectos del género y de la narrativa literaria. Esto con el objetivo de realizar los ejercicios solicitados de esta propuesta, así como un formato de rúbrica para evaluar la reflexión del alumnado reflejada en un comentario analítico, producto final de esta unidad.

ANEXO 1: PROGRAMA INDICATIVO DE LA UNIDAD III DEL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II

UNIDAD III. Cuento y novela. Comentario analítico

Propósito: Al finalizar la unidad, el alumnado: Redactará un comentario analítico, mediante el estudio de cuentos y novelas leídos, para el incremento de su formación como lector[a] autónomo[a].		Tiempo: 26 horas
Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
El alumnado: 1. Identifica las diferencias entre los distintos narradores, a través del análisis de sus características, para la comprensión de la historia.	Narrador[a]: Persona gramatical de la enunciación: <ul style="list-style-type: none"> • Primera • Segunda • Tercera. Grado de participación en la historia: <ul style="list-style-type: none"> • Protagonista • Testigo • Omnisciente. Dosificación de la información: <ul style="list-style-type: none"> • Con restricciones • Sin restricciones. 	El alumnado: Lee de manera extensiva un repertorio de cuentos y novelas diversos para identificar sus diferencias. <ul style="list-style-type: none"> • Mediante discusiones grupales, comparte las primeras impresiones que le producen las lecturas. • Del repertorio de relatos leídos, cada equipo elige un cuento y una novela, con temática o características similares que permitan hacer una comparación. • Se realizan discusiones grupales para establecer las características de ambos relatos: narrador, personajes, secuencias básicas y conflicto. • En equipo, elabora un organizador gráfico donde establece las características del narrador de los relatos elegidos: la persona gramatical, el grado de participación en la historia y la dosificación de la información.

<p>2. Reconoce las características de los personajes, mediante la identificación de su papel en la historia, para el establecimiento de las relaciones entre ellos.</p>	<p>Personajes: Principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características (informaciones e indicios) • Relevancia en la historia • Función: protagonista <p>Secundarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características (informaciones e indicios) • Relación con el personaje principal • Función: antagonista o ayudante. <p>Incidentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características • Relevancia de sus acciones • Función: contribución a la atmósfera o ambientación 	<ul style="list-style-type: none"> • En el cuento y la novela seleccionados por cada equipo, subraya las partes donde aparecen mencionados los personajes, así como sus características. • Elabora un cuadro en el que concentre la información subrayada, en torno a la clasificación y la caracterización de los personajes. • Presenta en plenaria los cuadros diseñados.
<p>3. Ordena cronológicamente las acciones en cuentos y novelas, a partir del establecimiento de las secuencias básicas del relato, para la distinción entre el orden lógico y el orden artístico.</p>	<p>Orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipaciones • Retrospecciones. <p>Secuencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación inicial • Ruptura del equilibrio • Desarrollo • Desenlace. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica de manera general cómo se presentan las acciones: cronológicamente o con otro orden. • Elabora una línea de tiempo para cada uno de los relatos elegidos, en la que aparezcan las acciones ordenadas cronológicamente. • En equipo, establece y redacta las secuencias básicas en cada relato.

<p>4. Formula el conflicto en cuentos y novelas, a partir de la identificación de las metas y oposiciones entre los personajes, para el entendimiento de su resolución.</p>	<p>Metas u objetivos de los personajes Oposiciones entre los personajes</p> <p>Planteamiento del conflicto</p> <p>Resolución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En equipo, discute cuál es el conflicto, quiénes participan (protagonista, ayudantes y oponentes) y cómo se soluciona en los dos relatos analizados. • Redacta un breve texto en el que se exponga cómo se presenta el conflicto en ambos relatos y elabora una explicación sobre cómo se solucionó. • Cada equipo presenta en plenaria sus conclusiones.
<p>5. Redacta un comentario analítico mediante las etapas del proceso de escritura y la comparación de relatos, para la demostración del análisis literario.</p>	<p>Planeación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa • Comparación de relatos diversos (semejanzas y diferencias). <p>Textualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicio: presentación de las obras analizadas • Desarrollo: semejanzas y diferencias • Cierre: valoración. <p>Revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece la situación comunicativa del comentario analítico que redactará. • Con apoyo de los subproductos del análisis literario, elabora un cuadro de semejanzas y diferencias entre el cuento y la novela seleccionados. • Redacta un primer borrador en el que se presenten las obras analizadas (inicio), las semejanzas y diferencias (desarrollo) y su reflexión final (cierre). • Con ayuda de los pares, revisa los borradores y hace correcciones. • Redacta la versión final del comentario analítico, con la consideración del efecto de sentido de las obras.
<p>6. Reconoce la trascendencia de la responsabilidad en el trabajo intelectual y la curiosidad por la condición humana, a través del análisis de cuentos y novelas, para el incremento de su capacidad expresiva en un texto académico.</p>	<p>Actitudes y valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Integridad académica • Afán por el saber. 	<ul style="list-style-type: none"> • A lo largo del proceso de análisis reflexiona sobre la función de la indagación para comprender de mejor manera un texto y cuestionar su realidad. • En la elaboración de su comentario asume la responsabilidad como autor, evita el plagio y cita los textos en los que se sustenta su análisis.

Evaluación

- Participación en las discusiones del equipo y del grupo.
- Análisis de un cuento y una novela: identificación del narrador; reconocimiento de personajes, características y sus relaciones; determinación del orden de las acciones y de las secuencias narrativas básicas; formulación del conflicto y su resolución.
- Producción de un comentario analítico a partir del análisis literario, la reflexión personal y la aplicación del proceso de la escritura.
- Observación del afán por el saber y la integridad académica.

ANEXO 2

FRAGMENTO LA GUERRA NO TIENE ROSTRO DE MUJER: “NO QUIERO RECORDAR...”

Svetlana Alexiévich

Un edificio viejo en uno de los arrabales de Minsk, uno entre los muchos que se construyeron de prisa y corriendo al acabar la guerra, como solución temporal... Lleva años allí, rodeado de una acogedora maleza de jazmín. En ese lugar comenzó mi búsqueda, que se alargaría siete años, unos increíbles y dolorosos siete años en los que descubriría el universo de la guerra, un universo cuya razón de ser aún no hemos descifrado del todo. Me aguardaban el dolor, el odio, la tentación. La ternura y la perplejidad... Unos años en los que trataría de comprender qué diferencia hay entre la muerte y el asesinato, dónde está la frontera entre lo humano y lo inhumano. ¿Cómo se siente una persona a solas ante la absurda idea de que puede matar a otra? E, incluso, de que debe matarla. Años en los que descubriría que en la guerra, aparte de la muerte, hay un sinfín de cosas, las mismas cosas que llenan nuestra vida cotidiana. La guerra también es vida. Años en los que me enfrentaría a una infinidad de verdades humanas. De secretos. Reflexionaría sobre cuestiones que ni me había imaginado que existían. Por ejemplo, ¿por qué el mal no nos sorprende? ¿Por qué nuestro consciente carece del sentimiento de asombro ante el mal?

El camino y los caminos... Decenas de viajes por todo el país, miles de metros de cinta grabados. Quinientas entrevistas, luego las dejé de contabilizar, los rostros se borraban, solo quedaban las voces. En mi memoria suena un coro. Es un coro enorme, a veces las palabras no se distinguen, solo se oye el llanto. He de confesarlo: no siempre las he tenido todas conmigo, no siempre he creído que diera la talla para recorrer este camino. Para llegar al final. Había minutos de incertidumbre y miedo, que me tentaban para que parara, que me apartase, pero ya no podía. Había sido capturada por el mal, para entenderlo tenía que mirar al abismo. Ahora me parece que he adquirido ciertos conocimientos, pero también es verdad que tengo muchas más preguntas y aún me faltan respuestas.

Pero por aquel entonces, en el punto de partida, yo no tenía ni idea de todo esto...

Me condujo hasta aquel edificio una pequeña reseña publicada en el rotativo local, que informaba de que se había jubilado María Ivánovna Morózova, la jefa contable de la planta industrial en la que se fabricaban las máquinas viales de Minsk. Durante la guerra, decía la noticia, había sido francotiradora, tenía once condecoraciones militares, en su cuenta como francotiradora figuraban setenta y cinco muertes. En mi conciencia, la profesión militar de aquella mujer no cuadraba con su oficio. Ni con la fotografía prosaica del periódico. Con todos esos rasgos triviales.

... Una mujer menuda, con una larga trenza de doncella formando una corona, estaba sentada en un enorme sillón mientras se tapaba la cara con las manos.

—No, ni hablar. ¿Volver allí de nuevo? No soy capaz... Incluso ahora evito las películas sobre la guerra. En aquella época solo era una niña. Soñaba y crecía, crecía y soñaba. Y de pronto comenzó la guerra. Verás, siento pena por ti... Sé de qué hablo... ¿Realmente quieres saberlo? Te lo pregunto como se lo preguntaría a una hija...

Por supuesto, se sorprendió.

—¿Por qué yo? Deberías preguntarle a mi marido, le encanta recordarlo. Los nombres de los comandantes, de los generales, los números de las unidades: se acuerda de todo. Yo en cambio no. Solo recuerdo lo que me ocurrió a mí. Recuerdo mi guerra. En la guerra hay mucha gente a tu alrededor, pero siempre estás sola, porque ante la muerte el ser humano siempre está solo. Recuerdo esa terrible soledad.

Me pidió que apartara el micrófono:

—Para contarlo necesito verte los ojos, el micrófono me distrae.

Aunque pasados unos minutos se olvidó de la grabadora...

María Ivánovna Morózova (Ivánushkina), cabo, francotiradora:

«Será un relato sencillo... El relato de una muchacha rusa cualquiera, entonces había muchas...

» En el lugar donde estaba mi pueblo natal, Diákonovskoe, ahora se encuentra el distrito Proletarski de Moscú. Empezó la guerra, yo todavía no había cumplido los dieciocho. Tenía unas trenzas largas, muy largas, me llegaban hasta las rodillas...

Nadie creía que la guerra sería larga, pensábamos que de un día para otro se acabaría. Que conseguiríamos rechazar al enemigo. Yo había trabajado en el campo, después asistí a un curso de contabilidad y comencé a trabajar. La guerra continuaba... Mis amigas... Las muchachas dijeron: "Debemos ir al frente". Se respiraba en el aire. Todas nos apuntamos a los cursillos de la oficina de reclutamiento. Tal vez algunas solo lo hicieron arrastradas por el grupo, no sabría decirlo.

Nos enseñaban a disparar con la escopeta, a lanzar granadas. Al principio, a decir verdad, me daba miedo coger la escopeta... Era desagradable. No podía imaginarme que tendría que matar, yo simplemente quería ir al frente. En los cursillos éramos unas cuarenta personas. Cuatro chicas de nuestro pueblo, todas amigas; otras cinco de otro pueblo... En fin, había vecinos de varias aldeas. Y solo eran chicas. Hacía tiempo que todos los hombres se habían alistado, los que podían. A veces la ordenanza llegaba en plena noche, en dos horas tenían que estar preparados y se marchaban. En ocasiones, incluso se los llevaban directamente desde el campo.»

Hizo una pausa. «No sabría recordar si alguna vez bailábamos. Si así fuera, las chicas bailaban con las chicas, no había muchachos. La vida se detuvo en nuestras aldeas.

» Los alemanes ya estaban en las afueras de Moscú, el Comité Central del Komsomol³⁸ lanzó el llamamiento común de defender la Patria. ¡Impensable que Hitler tomara Moscú! ¡No vamos a permitirselo! No solo yo... Todas las chicas manifestaron su deseo de ir al frente. Mi padre ya estaba combatiendo. Pensábamos que seríamos únicas, especiales... Fuimos a la oficina de reclutamiento y allá vimos a muchísimas otras chicas. ¡Me quedé perpleja! Mi corazón ardía. La criba fue muy estricta. En primer lugar, por supuesto, había que tener buena salud. Yo tenía miedo de que me descartasen porque de pequeña a

³⁸ El Komsomol fue la organización juvenil del Partido Comunista de la Unión Soviética. Fundado en 1918, agrupaba a jóvenes de entre catorce y veintiocho años, sobre los que ejercía una gran influencia, pues introducía a la juventud en el ideario y los valores del partido. Muchos líderes políticos del Partido Comunista empezaron su carrera política en Komsomol. Dejó de existir en 1991, pocos meses antes de la disolución de la Unión Soviética. (*N. de las T.*)

menudo había estado enferma y, como decía mi madre, era de hueso débil. Por eso los demás niños se burlaban de mí. Además, si en la familia de la chica que solicitaba ir al frente no había otros hijos, la podían rechazar, ya que no se permitía dejar a una madre sola. ¡Ay de nuestras madres! Sus lágrimas no se secaban nunca... Nos reñían, nos suplicaban... Pero en mi familia había otros niños, tenía dos hermanas y dos hermanos, mucho más pequeños que yo, pero igualmente contaban. Había un detalle más: todos los del *koljós* se habían ido, ya no quedaba gente para labrar el campo, y el alcalde del *koljós* no quiso dejarnos marchar. En fin, que nuestra petición fue denegada. Acudimos al Comité Regional del Komsomol, allí lo mismo: petición denegada. Entonces la delegación de nuestro distrito fue al Comité Provincial del Komsomol. El ímpetu era grande, los corazones estaban en llamas. Y de nuevo nos enviaron a casa. Decidimos que, ya que estábamos en Moscú, debíamos ir al Comité Central, a la instancia más alta de todas, a hablar con el primer secretario del Komsomol. Debíamos luchar hasta el final... ¿Quién hablaría? ¿Quién sería el más valiente? Creíamos que allí sí que seríamos los únicos, pero en realidad los pasillos estaban repletos de gente, ni hablar de ver al primer secretario. Había jóvenes de todo el país, muchos venían de los territorios ocupados, soñaban con vengar la muerte de sus seres más cercanos. De toda la Unión Soviética... Sí... En fin, por un momento incluso nos desanimamos...

» Por la tarde, sin embargo, logramos que el secretario nos recibiera. Nos preguntaron: “Y bien, ¿qué haréis en el frente si ni siquiera sabéis disparar?”. Respondimos a coro que ya habíamos aprendido... “¿Dónde? ¿Cómo? ¿Y sabéis vendar heridas?” En el mismo cursillo, un médico del distrito nos había enseñado a vendar. Nos miraron ya con otros ojos, más en serio. Además teníamos a nuestro favor que éramos en total unas cuarenta chicas, y todas sabíamos disparar y hacer curas de primeros auxilios. Nos dijeron: “Idos a casa y esperad. Vuestra solicitud tendrá una resolución favorable”. ¡Qué felices éramos cuando volvíamos a casa! Es algo inolvidable... Sí...

» Y literalmente en dos días recibimos las citaciones...

» Fuimos a la oficina de reclutamiento, entramos por una puerta y salimos por otra: me había hecho una trenza muy bonita, salí de allí sin ella... Sin la trenza... Me cortaron el pelo al estilo militar... También dejé allí mi vestido. No tuve tiempo de darle a mi mamá ni la trenza, ni el vestido. Con lo mucho que ella deseaba quedarse con algo mío. Allí mismo nos vistieron de uniforme, nos entregaron los macutos y nos metieron en los vagones de mercancía, con el suelo cubierto de paja. Pero la paja era fresca, todavía olía a campo.

» Nos embarcamos con júbilo. Gallardamente. Bromeamos. Recuerdo que nos reímos mucho.

» ¿Adónde nos dirigíamos? No lo sabíamos. Y, al fin y al cabo, no nos importaba. Deseábamos llegar al frente. Todos luchaban, y nosotras también. Llegamos a la estación Schélkovo, cerca de allí se encontraba la escuela femenina de francotiradoras. Resultó que estábamos destinadas allí. A aprender. Todas nos alegramos. Ya era real. Dispararíamos.

» Empezamos a estudiar. Estudiábamos los estatutos, la guarnición, el código disciplinario, el camuflaje, la defensa contra armas químicas. Todas las chicas se esforzaban mucho. Aprendimos a montar y a desmontar el fusil de francotirador con los ojos vendados, a comprobar la dirección del viento, el movimiento del objetivo, la distancia hasta el objetivo, a cavar los fosos de tiro, a deslizarnos a rastras: todo esto lo teníamos dominado. No veíamos el momento de ir al frente. De entrar en combate... Sí... Acabamos los estudios, saqué excelentes en la instrucción de combate y de orden cerrado. Me acuerdo de que lo más difícil era despertarme con la alarma y prepararme en cinco minutos. Incluso pedimos las botas una o dos tallas más grandes para ir más rápido y estar listas cuanto antes. En cinco minutos teníamos que vestirnos, calzarnos y ponernos en la fila. A veces ocurría que corríamos a la fila con las botas puestas directamente sobre el pie desnudo. Una chica por poco acabó con los pies congelados. El sargento lo vio, la amonestó y después nos enseñó a ponernos los peales. Se situaba a nuestro lado y decía: “¿Qué hay que hacer, niñas, para convertirnos en soldados, para que no seáis los blancos de los nazis?”. Niñas, niñas... Todos nos tenían cariño y no podían evitar sentir lástima. Nos enfadábamos. ¿Acaso no éramos tan soldados como los demás?

» Bueno, finalmente llegamos al frente. A la zona de Orsha... División de Fusileros número 72... El comandante —lo recuerdo como si fuera ayer—, el coronel Borodkin, nos vio y se enfadó: “¡Me han asignado unas muñecas! ¿Qué clase de escuela de baile es esta? ¡El cuerpo de ballet! Es la guerra, no una clase de danza. Una guerra terrible...”. Aunque después nos invitó a comer. Oímos cómo le preguntaba a su ayudante: “¿No nos queda ningún dulce para acompañar el té?”. Nosotras, claro está, nos enfadamos: ¿por quién nos había tomado? Habíamos venido a combatir. No nos estaba tomando por soldados, sino por niñas. Por la edad podría ser nuestro padre. “¿Qué haré con vosotras, queridas? ¿De qué bosque os habrán recogido?” Era así como nos veía, como nos recibió. Y nosotras que nos creíamos unas experimentadas guerreras... Sí... ¡Estábamos en la guerra!

» Al día siguiente hizo que le demostráramos cómo sabíamos disparar, cómo nos camuflábamos. Los disparos nos salieron bien, incluso superábamos a los francotiradores, que se habían retirado un par de días de la línea de batalla para hacer un entrenamiento. Se sorprendían mucho viéndonos hacer su trabajo. Debía de ser la primera vez que veían a mujeres francotiradoras. Luego hicimos un camuflaje sobre el terreno... El coronel se acercó a inspeccionar el llano, avanzó hasta un pequeño montículo: no veía a nadie. Y de pronto “el montículo” aulló debajo de sus botas: “¡Camarada coronel, no puedo más, pesa usted mucho!”. ¡Qué risa! El coronel no daba crédito de lo bien que nos habíamos camuflado. “Retiro —dijo— mis palabras sobre las muñecas.” Pero igualmente se sentía mal... Tardó mucho tiempo en acostumbrarse a nosotras...

» Por primera vez salimos “de caza”, que es como lo llaman los francotiradores. Mi pareja era Masha Kozlova. Nos camuflamos y esperamos tumbadas: yo iba de observadora, Masha de tiradora. De repente Masha me dijo:

»—¡Dispara, dispara! Mira, allí, un alemán...

» Le contesté:

»—Yo observo. ¡Dispara tú!

»—Mientras sigamos discutiendo quién hace qué —dijo— este se nos escapará.

» Yo insistí:

»—Primero tenemos que preparar el mapa de tiro, anotar los puntos de referencia: el cobertizo, el árbol...

»—¿Vas a ponerte como en la escuela, con las chorradas del papeleo? ¡He venido aquí a disparar, no a perder el tiempo!

» Vi que Masha se enojaba conmigo.

»—Pues entonces dispara, ¿a qué esperas?

» Así íbamos discutiendo. Mientras tanto, el oficial alemán les daba instrucciones a sus soldados. Vino un carro y los soldados hicieron una cadena para cargar las mercancías. El oficial esperó, dio una orden y se fue. Y nosotras allí, riñendo. Me di cuenta de que había salido ya dos veces; si perdíamos otra ocasión más, ya no habría nada que hacer. Se nos habría escapado. Cuando lo vi aparecer por tercera vez —es un instante: aparece y desaparece— decidí disparar. Lo decidí y de repente me surgió este pensamiento: “Es una persona; es un enemigo, pero es un ser humano”. Me empezaron a temblar las manos, sentí el temblor en todo mi cuerpo, como un escalofrío. Una especie de temor... Incluso ahora, en sueños, a veces me viene esa misma sensación... Pasar de los blancos de madera a disparar a un ser vivo es difícil. Lo veía a través de la luneta, lo veía bien... Pero algo dentro de mí se oponía... Algo me lo impedía, no me atrevía. Aun así, me dominé, apreté el gatillo... Él agitó las manos y cayó. Murió o no, no lo sé. Y a mí me entraron escalofríos y sentí miedo: ¿¿he matado a una persona?! Necesitaba asimilarlo, asimilar este pensamiento. Sí... ¡En fin: era horroroso! Es algo que no se olvida nunca...

» Al regresar, explicamos en nuestra sección lo que me había ocurrido, celebramos una reunión. La responsable de nuestra organización del Komsomol, Klava Ivanova, me intentaba convencer: “No debes compadecerlos, debes odiarlos”. Los fascistas habían matado a su padre. Algunas veces, cuando entonábamos una canción, ella nos pedía: “Parad, chicas, por favor, ya cantaremos después de vencer a estos canallas”.

» Nos había costado... Nos había costado asimilarlo. Odiar y matar no es propio de mujeres. No lo es... Tuvimos que convencernos... Obligarnos a nosotras mismas...»

Pasados unos días, María Ivánovna me invitó a conocer a una amiga suya del frente, Klavdia Grigórievna Krójina. Volví a escuchar...

Klavdia Grigórievna Krójina, sargento, francotiradora:

«La primera vez sientes miedo... Mucho miedo...

» Nos posicionamos, yo observaba. De repente le vi: un alemán se asomó por encima de la trinchera. Apreté el gatillo y el hombre cayó. Acto seguido, se lo juro, sentí temblar todo mi cuerpo, oí cómo mis huesos se golpeaban unos contra otros. Lloré. Había disparado a los blancos y nada, pero en aquel momento todo cambió: había matado. ¡Yo! Había matado a un desconocido. No sabía nada de él, pero le había matado.

» Poco después se me pasó. Ocurrió así... Habíamos iniciado el contraataque, atravesábamos un pequeño pueblo. Fue en Ucrania, creo. Al lado de la carretera había una barraca o una casa, no había manera de saber qué era, la habían quemado, solo quedaban las piedras negras. Los cimientos... Muchas chicas no quisieron acercarse; yo, en cambio, sentí que me atraía... En aquella masa negra encontramos huesos humanos, insignias soviéticas carbonizadas... Allí habían ardido nuestros heridos o prisioneros. Después de aquello, cuando mataba ya no sentía lástima. Desde que vi aquellas insignias negras...

»... De la guerra regresé con canas. Tenía veintiún años y la cabeza toda blanca. Me hirieron de gravedad, una lesión interna, un oído me fallaba. Mi madre me recibió diciendo: "Sabía que volverías. Rezaba por ti día y noche". Mi hermano murió en combate.

» Mamá lloraba.

»—Ahora ya da lo mismo, niña o niño. Pero, quieras o no, él nació hombre, su deber era defender la Patria, pero tú eres una chica. Solo una cosa le pedía a Dios: que no te mutilasen, mejor sería que te mataran. Todos los días iba a la estación. A recibir a los trenes. Una vez vi a una muchacha, volvía de la guerra con la cara quemada... Me dio un escalofrío: ¿serías tú? Luego también rezaba por ella.

» Cerca de nuestra casa —soy de la región de Cheliabinsk— se realizaban explotaciones de yacimientos. En cuanto empezaban las explosiones, que por alguna razón siempre ocurrían de noche, yo saltaba de la cama y agarraba mi capote. Luego corría, tenía que escaparme. Mi madre me cogía, me abrazaba, me susurraba: “Despiértate, despierta. La guerra se ha acabado. Ya estás en casa”. Sus palabras me hacían volver en mí: “Soy mamá. Tu mamá...”. Siempre me hablaba muy bajo... Las voces fuertes me asustaban...»

No hace frío en la habitación, pero Klavdia Grigórievna se arrebujaba en una pesada manta de lana: tiene frío. Continúa:

«Nuestros exploradores hicieron prisionero a un oficial alemán que estaba muy sorprendido de que en su tropa hubiera tantas bajas y de que todos sus soldados murieran por disparos en la cabeza. Casi siempre con una bala en el mismo punto. No dejaba de repetir que un tirador normal no sería capaz de lograr tantos impactos en la cabeza. Correcto. “Presénteme —solicitó— a ese tirador que tantos soldados ha matado. Me llegaban reemplazos numerosos y a diario perdía hasta diez hombres.” El comandante del regimiento le contestó: “Lamentablemente no puedo hacerlo: era una chica, una francotiradora, pero ha muerto”. Era Sasha Shliájova. Cayó en un duelo de tiradores. Su bufanda roja le jugó una mala pasada. Le gustaba mucho esa bufanda. Una bufanda roja sobre la nieve salta a la vista, boicotea el camuflaje. Pues el oficial alemán se quedó de piedra al oír que era una chica, no sabía cómo reaccionar. Estuvo callado durante mucho rato. En el último interrogatorio, antes de que le enviaran a Moscú (¡resultó ser un pájaro gordo!), confesó: “Nunca antes había combatido frente a mujeres. Sois todas guapas... Pero en nuestra propaganda dicen que en el Ejército Rojo no combaten mujeres, sino hermafroditas...”. Este no se había enterado de nada. Sí... Son cosas que una jamás olvida...»

» Íbamos en parejas, es agobiante estar a solas un día entero, acabas con la vista cansada, los ojos te lagrimean, al final los brazos ni los notas, el cuerpo se te queda entumecido de la tensión. Sobre todo era pesado en primavera. La nieve se fundía bajo el cuerpo tendido en el suelo y te pasabas todo el día metida en un charco de

agua. Estabas casi sumergida... y de pronto bajaba la temperatura y te quedabas completamente pegada a la tierra. Al despuntar el día salíamos a la avanzada y regresábamos al oscurecer. Nos pasábamos doce horas, o más, tumbadas en la nieve, o bien trepábamos hasta la cima de un árbol, el tejado de un cobertizo o de una casa en ruinas, y allí nos camuflábamos para que nadie descubriera dónde estábamos, desde dónde observábamos. Procurábamos encontrar una posición lo más próxima posible: setecientos, ochocientos e incluso quinientos metros era la distancia que nos separaba de las trincheras donde estaban los alemanes. De madrugada se oían sus voces. Y las risas.

» No sé por qué no teníamos miedo... Ahora no lo entiendo...

» En la contraofensiva avanzábamos muy rápidamente... El avituallamiento se quedó rezagado y nos debilitamos: se nos terminaron las municiones, los alimentos, un proyectil hizo pedazos la cocina de campaña. Llevábamos tres días aguantando a base de pan seco, teníamos las lenguas tan desolladas que apenas las podíamos mover. Habían matado a mi compañera, iba a la avanzada con una novata. De pronto vimos un potrillo en la franja neutral. Era precioso, con una cola muy peluda. Estaba pastando la mar de tranquilo, como si a su alrededor no ocurriera nada, como si no hubiera guerra. Se oían las voces de los alemanes: también lo estaban viendo. Nuestros soldados comentaban:

»—Se irá. No estaría mal para una sopa...

»—A esta distancia, con una automática no lo alcanzarás, ni hablar.

» Entonces se fijaron en nosotras.

»—Mira, ahí están las francotiradoras. Un trabajillo para ellas... ¡Venga, chicas!

» Sin pensarlo, apunté y disparé. Las piernas del potrillo se doblaron y cayó de lado. Me pareció oír... A lo mejor no era más que una alucinación, pero me pareció que relinchó con una voz muy, muy aguda.

» Luego me di cuenta de lo que había hecho y me asaltó la pregunta: ¿para qué? “¡Era tan bonito y lo he matado, lo he matado por una sopa!” Oí sollozos detrás de mí. Me giré, era la novata.

»—¿Qué te pasa? —pregunté.

»—Me da pena el potrillo.

» Vi sus ojos llenos de lágrimas.

»—Pero ¡qué delicados somos! Llevamos tres días muertos de hambre. Te da pena porque todavía no has enterrado a nadie. Intenta hacer treinta kilómetros en un día, a pie, con los pertrechos, y encima con la barriga vacía. Primero tenemos que echar a los alemanes, ya habrá tiempo para las emociones después. Después ya sentiremos pena. Después... ¿Entiendes? Después...

» Miré a los soldados: un instante antes me habían animado, me habían aclamado. Me lo habían pedido. Pero... Eso había sido antes... Ahora nadie me miraba, como si no existiera, cada uno se enfrascó en lo suyo. Fumaban, cavaban... Alguien afilaba alguna cosa... Y yo: a apañármelas solita. A llorar si me apetecía. ¡A moco tendido! Ni que yo fuera una desolladora, ni que me pasara el día matando a troche y moche como si nada. De niña, yo amaba a todos los seres vivos. Cuando iba al colegio, nuestra vaca enfermó y la degollaron. Lloré dos días. Sin parar. Pero en aquel momento —¡zas! —, y le pegué un tiro a un potrillo indefenso. Y eso que... En dos años era la primera vez que veía a un potrillo vivo...

» Por la tarde trajeron la cena. Los cocineros comentaron: “¡Bien hecho, tiradora! Hoy tenemos carne en la olla”. Nos dejaron las marmitas y se fueron. Y las chicas allí, sentadas, la comida ni la tocaron. Comprendí de qué se trataba, rompí a llorar y salí corriendo... Las chicas se precipitaron tras de mí, para consolarme. Rápidamente agarraron las marmitas y venga a comer...

» Pues sí, ocurrió tal cual... Sí... Cosas que una jamás olvida...

» De noche charlábamos, cómo no. ¿Sobre qué? Sobre la familia, claro está; cada una hablaba de su madre, de su padre o de sus hermanos que combatían. Sobre lo que haríamos después de la guerra. De cómo nos casaríamos, y de si nuestros maridos nos amarían. El comandante se reía.

»—¡Ay, chiquillas! No os falta de nada, pero después de la guerra los novios os tendrán miedo. Con vuestra puntería, lanzaréis un plato apuntando a la cara y despacharéis a cualquiera.

» A mi marido lo conocí en la guerra, servíamos en el mismo regimiento. Recibió dos heridas, una lesión interna. Estuvo en la guerra de principio a fin, y después toda la vida fue militar profesional. Con él no hacía falta explicar qué es la guerra.

No le tenía que explicar de dónde venía yo. Cómo me encontraba. No se fija si al hablar levanto el tono o no, simplemente lo deja pasar. Y yo le perdono. Lo he aprendido. Hemos criado a dos hijos, ambos se han graduado. Un hijo y una hija.

» Otra cosa que le contaré... Me licenciaron, viajé hasta Moscú. De allí a nuestro pueblo aún faltaba cierta distancia, parte del camino se tenía que hacer a pie. Ahora hay metro, pero en aquella época por allí abundaban las plantaciones de frutales medio abandonadas y los barrancos. Tenía que cruzar uno muy grande. Para cuando llegué hasta allí, ya era de noche. Estaba delante del barranco y no sabía qué hacer: volver y esperar hasta el día siguiente o armarme de valor y arriesgarme a cruzarlo. Da risa recordarlo: había estado en el frente, había visto de todo: cadáveres y demás, y me rajé ante un barranco. Incluso ahora puedo recordar el olor a cadáveres mezclado con el olor a tabaco barato... Sin embargo, seguía siendo una chica. En el vagón, mientras viajaba a casa... Ya de vuelta de Alemania... De una mochila se escapó un ratón y todas las chicas dimos un salto, las que estaban en las camas superiores bajaron en volandas, chillando. Con nosotras viajaba un capitán que no se lo podía creer: "Todas vosotras tenéis medallas y luego os da miedo un ratoncito".

» Por suerte apareció un camión. Decidí: "Trataré de pararlo".

» Se paró.

»—Voy a Diákonovskoe —le grité.

»—Yo también. —El conductor, un muchacho joven, abrió la puerta.

» Subí directamente a la cabina, él dejó mi maleta en la caja, y nos pusimos en marcha. Vio que yo iba de uniforme, con las condecoraciones a la vista. Me preguntó:

»—¿A cuántos alemanes has matado?

» Le respondí:

»—A setenta y cinco.

» Él, riéndose un poco:

»—Mientes, a lo mejor no has visto ni a uno...

» Entonces le reconocí.

»—¿Kolia? ¿Chizhov? ¿Eres tú? ¿Recuerdas cómo te anudaba el pañuelo rojo de pionero?

» Antes de la guerra, trabajé durante una temporada como instructora de pioneros³⁹ en el mismo colegio donde años antes había estudiado.

»—¿María, eres tú?

»—Pues sí...

»—¿En serio? —Pisó el freno.

»—¡Anda, llévame a casa, no te pares a medio camino! —Estuve a punto de llorar, y él lo mismo. ¡Qué encuentro!

» Paramos en la puerta de mi casa, él con mi maleta en las manos corriendo a avisar a mi madre. Bailaba en el patio con aquella maleta.

»—¡Rápido, le he traído a su hija!

» No se me olvida... ¿Acaso algo así se puede olvidar?

» Habíamos vuelto y teníamos que empezar de nuevo. Aprender a calzarnos los zapatos: en tres años en el frente no nos habíamos quitado las botas. Nos habíamos acostumbrado a los cinturones, al uniforme siempre ajustado. La ropa de civil era como si colgara por todas partes, una sensación incómoda. La falda me horrorizaba... Y el vestido... Es que en el frente íbamos con pantalón, de noche lo lavábamos, lo extendíamos, dormíamos encima, y por la mañana lo tenías como planchado. Bueno, no se secaba del todo si hacía frío, se escarchaba. ¿Cómo se aprende a vestir con falda? Era como andar con las piernas atadas. Salías vestida de civil, con zapatos, y, si te cruzabas con un oficial, levantabas la mano sin querer para hacer el saludo militar. Nos habíamos acostumbrado a la ración; íbamos a la panadería, cogíamos el pan y nos íbamos sin pagar. La vendedora ya te conocía, comprendía lo que pasaba, le daba cosa pararte y recordarte que había que pagar por lo que te llevabas. Después te dabas cuenta, te avergonzabas, volvías, pedías disculpas, comprabas algo más y lo pagabas todo, incluido lo de otro día. Había que aprender de nuevo las cosas cotidianas. Recordar la vida cotidiana. ¡La vida normal!

³⁹ La Organización de Pioneros de la Unión Soviética fue un grupo de esultismo que agrupaba a niños y niñas de entre diez y quince años, a los que ofrecía diversas actividades, desde tareas de alfabetización hasta campamentos en las montañas, siempre desde los principios ideológicos del comunismo. (*N. de las T*).

¿Con quién podía compartir todo aquello? Iba corriendo a hablar con la vecina... Con mi madre...

» Una cosa que pienso... Escuche. ¿Cuántos años duró la guerra? Cuatro años. Es mucho tiempo... No recuerdo ni pájaros, ni colores. Claro que estaban presentes, pero no los recuerdo. Sí... Es extraño, ¿verdad? ¿Acaso las películas sobre la guerra pueden ser de color? Allí todo es negro. Tan solo la sangre es de otro color, solo la sangre es roja...

» Hace poco, hará unos ocho años, encontramos a nuestra querida Máshenka Aljímova. El comandante del grupo de artillería había recibido una herida y ella avanzó a rastras hacia él para salvarle. Delante explotó un proyectil... Justo delante de ella... El comandante murió, no le dio tiempo de llegar hasta él, y ella... Sus dos piernas quedaron destrozadas, a duras penas logramos vendarlas. Nos costó muchísimo. Lo intentamos de una manera, de otra. La transportábamos en camilla hacia el batallón sanitario y ella pedía: "Chicas, pegadme un tiro... No quiero vivir con esto...". Cómo suplicaba... Bueno. La enviamos al hospital y continuamos, comenzó la ofensiva. Más tarde, cuando nos pusimos a buscarla... Se había perdido su rastro. No sabíamos ni dónde estaba, ni cómo. Durante muchos años... Enviábamos cartas a todas partes, nadie nos daba una respuesta clara. Los estudiantes de la escuela número 73 de Moscú nos echaron una mano. Esos chicos, esas chicas... La encontraron treinta años después de la guerra, en una residencia para mutilados, en Altái. Muy lejos. Había pasado todos aquellos años entre residencias y hospitales, la habían operado decenas de veces. Ni siquiera a su madre le confesó que seguía viva... Se escondió de todos... La trajimos a nuestro encuentro. Nuestras caras se bañaron en lágrimas. Después conseguimos reunirla con su madre... Se vieron pasados treinta años... Su madre por poco se volvió loca: "Qué alegría que mi corazón haya aguantado y no haya reventado antes. ¡Qué alegría!". Máshenka decía: "Ya no me da miedo ver a nadie. Ya me he hecho vieja". Sí... En fin... Esto es la guerra...

» Recuerdo una noche, estaba tumbada en la tienda de campaña. No dormía. Se oían los cañones a lo lejos. Los nuestros respondían de cuando en cuando... Yo no tenía ningunas ganas de morir... Juré, había hecho un juramento militar, que si era

preciso entregaría mi vida, pero aun así sentía tanto rechazo por la muerte... Sabía que incluso si volvía a casa, el alma me dolería. Ahora pienso: “Hubiera sido mejor que me hubieran herido en el brazo o en la pierna, que me doliera el cuerpo. Porque el alma... duele mucho”. Es que éramos muy jóvenes. Unas niñas. Yo hasta crecí durante la guerra. De vuelta a casa mi madre me midió... Había crecido diez centímetros...»

Al despedirse, un tanto torpe, me abrazó con sus manos calientes: «Perdóname...».

Otros relatos de mujeres que combatieron en la guerra

«Nuestro regimiento estaba formado solo por mujeres... Partimos al frente en mayo de 1942...

» Nos adjudicaron un biplano Po-2. Era pequeño, de marcha lenta. Volaba a poca altura, a menudo a vuelo rasante. ¡Justo por encima de la superficie! Antes de la guerra, esos aviones servían para que los jóvenes aprendieran a volar en los aeroclubes, pero nadie jamás pensó que se utilizarían con fines bélicos. Los fabricaban de madera contrachapada cubierta de tela; bueno, en realidad, de gasa. Un solo impacto directo era más que suficiente para que se incendiara, se quemaba por completo en el aire antes de tocar tierra. Era como una cerilla. El único elemento sólido de metal era el motor M-11. Mucho más tarde, ya al final de la guerra, nos equiparon con paracaídas e instalaron una ametralladora en el compartimento del navegante; antes de eso no había armamento, los cuatro lanzabombas debajo del ala inferior y ya está. Ahora nos habrían llamado “kamikazes”, a lo mejor lo éramos. ¡Sí! ¡Lo éramos! Valorábamos la Victoria por encima de nuestras vidas. ¡La Victoria!

» Me pregunta cómo lo soportábamos. Se lo contaré...

» Antes de jubilarme me ponía enferma solo de pensar en cómo iba a poder vivir sin trabajar. ¿Para qué si no había estudiado una segunda carrera después de cumplir los cincuenta? Me hice historiadora. Durante toda mi vida me había dedicado a la geología. Pero un buen geólogo trabaja en el campo, y a mí ya me fallaban las fuerzas. Vino un médico, me hizo un cardiograma y preguntó:

»—¿Cuándo ha sufrido un infarto?

»—¿Qué infarto?

»—Tiene el corazón lleno de cicatrices.

» Por lo visto eran de la guerra. Yo me situaba sobre el blanco, todo el cuerpo me temblaba. Temblaba porque abajo había un fuego intenso: disparaban los aviones de caza, disparaban los cañones antiaéreos... Algunas chicas se vieron obligadas a abandonar el regimiento, no aguantaban. Volábamos básicamente de noche. Durante una temporada intentaron enviarnos en misiones diurnas, pero pronto descartaron la idea. Abatían nuestros Po-2 con metralletas...

» En una noche hacíamos hasta doce salidas. Había visto al famoso piloto Pokrishkin de vuelta de una misión militar. Era un hombre fuerte, no era un veinteañero como nosotras: mientras le reponían el combustible, el técnico le quitaba la camiseta y se la escurría. Chorreaba como si hubiera estado debajo de la lluvia. Supongo que ahora puede hacerse una idea de cómo lo pasábamos nosotras. Aterrizábamos y ni siquiera lográbamos salir de la cabina, nos tenían que sacar. No podíamos ni sujetar el portaplanos, lo llevábamos arrastrando por el suelo.

» ¡Y qué decir de las chicas responsables de las armas! Tenían que sujetar manualmente cuatro bombas (cuatrocientos kilos) en la máquina. Y así toda la noche: un avión despegaba, otro aterrizaba. Nuestro organismo cambiaba hasta tal punto que durante la guerra no éramos mujeres. No teníamos eso de las mujeres... Las menstruaciones... Bueno, ya me entiende... Después de la guerra no todas lograron dar a luz.

» Todas fumábamos. Yo también, daba la sensación de que nos calmaba. Aterrizaba temblando, encendía el cigarro y me calmaba. Vestíamos chaquetas de cuero, pantalón, camisa, en invierno llevábamos cazadoras de piel. Inevitablemente en nuestra forma de andar y en los movimientos aparecían rasgos masculinos. Cuando la guerra se acabó, nos confeccionaron vestidos de color caqui. De pronto sentimos que éramos chicas...»

Aleksandra Semiónovna Popova, teniente de Guardia, navegante

«Aspirábamos a... No queríamos que dijeran de nosotras: “¡Esas mujeres!”. Nos esforzábamos más que los hombres, teníamos que demostrar que no éramos inferiores a ellos. Durante mucho tiempo existió hacia nosotras esa actitud condescendiente, ufana: “¡A saber la que esas nos armarán aquí! ...”.

» ¿Cómo ser un hombre? Es imposible. Nuestros pensamientos son una cosa, pero nuestra naturaleza es completamente otra. Nuestra biología...

» Caminábamos... Por delante iban unas doscientas muchachas, seguidas de unos doscientos hombres. Hacía calor. Había que andar treinta kilómetros. ¡Treinta! Caminábamos y dejábamos manchas rojas sobre la arena... Unas huellas rojas... Bueno, teníamos eso... Lo nuestro... ¿Cómo ocultarlo? Los soldados iban andando detrás y fingían no notar nada... No miraban al suelo... Los pantalones se nos secaban, parecían hechos de vidrio. Nos cortábamos. Nos hacían heridas allí y todo el rato olíamos a sangre. No nos suministraban nada... Vigilábamos, esperábamos hasta que los soldados dejaban sus camisas colgadas en los arbustos. Entonces nos llevábamos una o dos... Más tarde se daban cuenta, se reían: “Cabo, necesitamos camisas nuevas. Las chicas nos las han quitado”. El algodón y las vendas no daban ni para los heridos... Es decir, de lo demás ni hablar... La ropa interior femenina apareció a lo mejor dos años más tarde. Llevábamos calzoncillos y camisetas de hombre. Pues eso, caminábamos... ¡calzando botas! Teníamos los pies fritos. Caminábamos... Nos dirigíamos al paso de un río, allí nos esperaban las balsas. Llegamos allí y comenzó el bombardeo. Era un bombardeo tremendo, los hombres corrieron a esconderse. Nos llamaban... Pero nosotras no oíamos el bombardeo, no nos importaba en absoluto, corrimos hacia el río. Hacia el agua... ¡Agua! Nos quedamos allí hasta sentirnos limpias... Expuestas al fuego... Eso es... La vergüenza nos asustaba más que la muerte. Algunas chicas murieron en el agua...

» Probablemente fue la primera vez que deseé ser hombre... La primera vez...

» Después llegó la Victoria. Al principio iba por la calle y no me creía que hubiéramos vencido. Me sentaba en la mesa y no me creía que hubiéramos vencido. ¡Victoria! Nuestra Victoria...»

María Semiónovna Kaliberdá, sargento primero, especialidad: transmisiones

«Yo trabajaba en una fábrica... En la fábrica de cadenas de nuestro pueblo, Mijálchikovo, en el distrito de Kostovski, en la región de Górkovskaia. En cuanto empezaron a llamar a filas a los hombres para enviarlos al frente, yo me puse delante de una máquina a cumplir con el trabajo que antes hacían ellos. Luego me trasladaron a la planta de forjado en caliente, allí donde se forjan las cadenas de los buques, yo trabajaba de martilladora.

» Solicité que me enviaran al frente, pero la dirección de la fábrica me retenía bajo toda clase de excusas. Así que escribí al Comité Regional del Komsomol y en el mes de marzo de 1942 recibí la citación. Nos íbamos varias chicas, todo el pueblo vino a despedirnos. Hicimos treinta kilómetros a pie hasta llegar a la ciudad de Gorki, allí nos distribuyeron en varias unidades. A mí me enviaron al Regimiento de Artillería Antiaérea Media número 784.

» Al poco tiempo me nombraron apuntadora. Pero yo quería más, quería ser artillera. A decir verdad, todo el mundo consideraba que era un trabajo que solo podían desempeñar los hombres: había que levantar proyectiles de dieciséis kilos y mantener fuego intenso con una duración de salva de hasta cinco segundos. Pero no olvidemos que yo había trabajado como martilladora. Un año más tarde me elevaron al rango de sargento y me nombraron jefa de pieza de artillería, en mi equipo había dos chicas y cuatro hombres. Con el fuego intenso, los cañones se ponían al rojo vivo, descargarlos era peligroso, teníamos que saltarnos el reglamento y enfriarlos cubriéndolos con mantas mojadas. Los cañones, a diferencia de las personas, no aguantaban. Yo era una chica fuerte, resistente, pero sé que mi capacidad durante la guerra era superior a la de la vida normal. Incluida la capacidad física. De pronto surgían unas fuerzas inexplicables...

» Por la radio oí que habíamos ganado la guerra, di la alerta y dicté mi última orden:

—Acimut: quince, cero, cero. Ángulo de elevación: diez, cero. ¡Espoleta: ciento veinte; tiempo: diez!

» Yo misma participé en el cierre y disparé cuatro proyectiles en honor a nuestra Victoria.

» Todos los que estaban en posición de batería acudieron corriendo, también el comandante Slatvinski. En un primer momento me castigó delante de todos con un arresto por insubordinación, pero luego lo canceló. Saludamos la Victoria disparando nuestras armas personales, nos abrazábamos y nos besábamos. Bebíamos vodka y cantábamos. Después lloramos durante toda una noche y un día...»

Klavdia Vasílievna Konoválova, sargento, jefa de una pieza de artillería

ANEXO 3

LA TÍA CRISTINA⁴⁰

Ángeles Mastretta

No era bonita la tía Cristina Martínez, pero algo tenía en sus piernas flacas y su voz atropellada que la hacía interesante. Por desgracia, los hombres de Puebla no andaban buscando mujeres interesantes para casarse con ellas y la tía Cristina cumplió veinte años sin que nadie le hubiera propuesto ni siquiera un noviazgo de buen nivel. Cuando cumplió veintiuno, sus cuatro hermanas estaban casadas para bien o para mal y ella pasaba el día entero con la humillación de estarse quedando para vestir santos. En poco tiempo, sus sobrinos la llamarían quedada y ella no estaba segura de poder soportar ese golpe. Fue después de aquel cumpleaños, que terminó con las lágrimas de su madre a la hora en que ella sopló las velas del pastel, cuando apareció en el horizonte el sr. Arqueros.

Cristina volvió una mañana del centro, a donde fue para comprar unos botones de concha y un metro de encaje, contando que había conocido a un español de buena clase en la joyería. *La Princesa*. Los brillantes del aparador la habían hecho entrar para saber cuánto costaba un anillo de compromiso que era la ilusión de su vida. Cuando le dijeron el precio le pareció correcto y lamentó no ser un hombre para comprarlo en ese instante con el propósito de ponérselo algún día.

-Ellos pueden tener el anillo antes que la novia, hasta pueden elegir una novia que le haga juego al anillo. En cambio, nosotras solo tenemos que esperar. Hay quienes esperan durante toda su vida, y quienes cargan para siempre con un anillo que les disgusta, ¿no crees? - le preguntó a su madre durante la comida.

-Ya no te pelees con los hombres, Cristina –dijo su madre-. ¿Quién va a ver por ti cuando me muera?

-Yo, mamá, no te preocupes. Yo voy a ver por mí.

En la tarde, un mensajero de la joyería se presentó en la casa con el anillo que la tía Cristina se había probado extendiendo la mano para mirarlo por todos lados mientras decía un montón de cosas parecidas a las que le repitió a su madre

⁴⁰ Cuento del libro *Mujeres de ojos grandes* de Ángeles Mastretta, la autora no tituló ninguna de sus narraciones, por lo que le agrego un nombre para identificar y diferenciar este texto de los demás.

en el comedor. Llevaba también un sobre lacrado con el nombre y los apellidos de Cristina.

Ambas cosas las enviaba el sr. Arqueros, con su devoción, sus respetos y la pena de no llevarlos él mismo porque su barco salía a Veracruz al día siguiente y él viajó parte de ese día y toda la noche para llegar a tiempo. El mensaje le proponía matrimonio: <<Sus conceptos sobre la vida, las mujeres y los hombres, su deliciosa voz y la libertad con que camina me deslumbraron. No volveré a México en varios años, pero le propongo que me alcance en España. Mi amigo Emilio Suárez se presentará ante sus padres dentro de poco. Dejo en él mi confianza y en usted mi esperanza>>. Emilio Suárez era el hombre de los sueños de adolescente de Cristina. Le llevaba doce años y seguía soltero cuando ella tenía veintiuno. Era rico como la selva en las lluvias y arisco como los montes en enero. Le habían hecho la búsqueda todas las mujeres de la ciudad y las más afortunadas solo obtuvieron el trofeo de una nieve en los portales. Sin embargo, se presentó en casa de Cristina para pedir en nombre de su amigo, un matrimonio por poder en el que con mucho gusto será su representante.

La mamá de la tía Cristina se negaba a creerle que sólo una vez hubiera visto al español, y en cuanto Suárez desapareció con la respuesta de que iban a pensarlo, la acusó de mil pirujerías. Pero era tal el gesto de asombro de su hija, que terminó pidiéndole perdón a ella y permiso al cielo en que estaba su marido para cometer la barbaridad de casarla con un extraño.

Cuando salió de la angustia propia de las sorpresas, la tía Cristina miró su anillo y empezó a llorar por sus hermanas, por su madre, por sus amigas, por su barrio, por la catedral, por el zócalo, por los volcanes, por el cielo, por el mole, por las chalupas, por el himno nacional, por la carretera a México, por Cholula, por Cuetzálan, por los aromados huesos de su papá, por las cazuelas, por los chocolates rasposos, por la música, por el olor de las tortillas, por el río San Francisco, por el rancho de su amiga Elena y los potreros de su tío Abelardo, por la luna de octubre y la de marzo, por el sol de febrero, por su arrogante soltería, por Emilio Suárez que en toda la vida de mirarla nunca oyó su voz ni se fijó en cómo carambas caminaba.

Al día siguiente salió a la calle con la noticia y su anillo brillándole. Seis meses después se casó con el sr. Arqueros frente a un cura, un notario y los ojos de Suárez. Hubo misa, banquete, baile y despedidas. Todo con el mismo entusiasmo que si el novio estuviera de este lado del mar. Dicen que no se vio novia más radiante en mucho tiempo.

Dos días después Cristina salió de Veracruz hacia el puerto donde el sr. Arqueros con toda su caballerosidad la recogería para llevarla a vivir entre sus tías de Valladolid.

De ahí mandó su primera carta diciendo cuando extrañaba y cuán feliz era. Dedicaba poco espacio a describir el paisaje apretujado de casitas y sembradíos, pero le mandaba su mamá la receta de una carne con vino tinto que era el platillo de la región, y a sus hermanas dos poemas de un señor García Lorca que la habían vuelto al revés. Su marido resultó un hombre cuidadoso y trabajador, que vivía riéndose con el modo de hablar español y las historias de aparecido de su mujer, con su ruborizarse cada vez que había un “dobles coño” y su terror porque ahí todo mundo se cagaba en Dios por cualquier motivo y juraba por la hostia sin ningún miramiento.

Un año de cartas fue y vino antes de aquella en la que la tía Cristina refirió a sus papás la muerte inesperada del sr. Arqueros. Era una carta breve que parecía no tener sentimientos. <<Así de mal estará la pobre>>, dijo su hermana, la segunda que sabía de sus veleidades sentimentales y sus desaforadas pasiones. Todas quedaron con la pena de su pena y esperando que en cuanto se recuperara de la conmoción les escribiera con un poco más de claridad sobre su futuro. De eso hablaban un domingo después de la comida cuando la vieron aparecer en la sala. Llevaba regalos para todos y los sobrinos no la soltaron hasta que terminó de repartirlos. Las piernas le habían engordado y las tenía subidas en unos tacones altísimos, negros como las medias, la falda, la blusa, el saco, el sombrero y el velo que no tuvo tiempo de quitarse de la cara. Cuando acabó la repartición se lo arrancó junto con el sombrero y sonrió.

- Pues ya regresé- dijo.

Desde entonces fue la viuda de Arqueros. No cayeron sobre ella las penas de ser una solterona y espantó las otras con su piano desafinado y su voz ardiente. No había que rogarle para que fuera hasta el piano y se acompañara cualquier canción. Tenía en su repertorio toda clase de valeses, polkas, corridos, áreas y pasos dobles. Les puso letra a unos preludios de Chopin y los cantaba evocando romances que nunca se le conocieron. Al terminar su concierto dejaba que todos le aplaudieran y tras levantarse del banquito para hacer una profunda caravana, extendía los brazos, mostraba su anillo y luego, señalándose asimismo con sus manos envejecidas y hermosas, decía contundentemente: << Y enterrada en Puebla>>.

Cuentan las malas lenguas que el sr. Arqueros no existió nunca. Que Emilio Suárez dijo la última mentira de su vida, convencido por quien sabe cuál arte de la tía Cristina. Y que el dinero que llevaba su herencia, lo había sacado de un contrabando cargado en las maletas del ajuar nupcial.

Quién sabe. Lo cierto es que Emilio Suárez y Cristina Martínez fueron amigos hasta el último de sus días. Cosa que nadie les perdonó jamás, porque la amistad entre hombres y mujeres es un bien imperdonable.

LA TÍA CHILA⁴¹

Ángeles Mastretta

La tía Chila estuvo casada con un señor al que abandonó, para escándalo de toda la ciudad, tras siete años de vida en común. Sin darle explicaciones a nadie. Un día como cualquier otro, la tía Chila levantó a sus cuatro hijos y se los llevó a vivir en la casa que con tan buen tino le había heredado su abuelo.

Era una mujer trabajadora que llevaba suficientes años zurciendo calcetines y guisando fabada, de modo que poner una fábrica de ropa y venderla en grandes cantidades no le costó más esfuerzo que el que había hecho siempre. Llegó a ser proveedora de las dos tiendas más importantes del país. No se dejaba regatear, y viajaba una vez al año a Roma y París para buscar ideas y librarse de la rutina. La gente no estaba muy de acuerdo con su comportamiento. Nadie entendía como había sido capaz de abandonar a un hombre que en los puros ojos tenía la bondad reflejada. ¿En que pudo haberla molestado aquel señor tan amable que besaba la mano de las mujeres y se inclinaba afectuoso frente a cualquier hombre de bien?

- Lo que pasa es que es una cuzca- decían algunos.
- Irresponsable- decían otros.
- Lagartija- cerraban un ojo.
- Mira que dejar a un hombre que no te ha dado un sólo motivo de queja-

Pero la tía Chila vivía de prisa y sin alegar, como si no supiera, como si no se diera cuenta de que hasta en la intimidad del salón de belleza había quienes no se ponían de acuerdo con su extraño comportamiento.

Justo estaba en el salón de belleza, rodeada de mujeres que extendían las manos para que les pintaran las uñas, las cabezas para que les enredaran los chinos, los ojos para que les cepillaran las pestañas, cuando entró con una pistola en la mano el marido de Consuelito Salazar. Dando de gritos se fue sobre su mujer y la pescó de la melena para zangolotearla como al badajo de una campana, echando insultos y contando sus celos, reprochando la fodonguez y maldiciendo a su familia política, todo con tal ferocidad, que las tranquilas mujeres corrieron a

⁴¹ Misma situación que la del cuento “La tía Cristina”.

escondese tras los secadores y dejaron sola a Consuelito, que lloraba sola y aterradoramente, presa de la tormenta de su marido.

Fue entonces cuando, agitando sus uñas recién pintadas, salió de un rincón la tía Chila.

-Usted se larga de aquí- le dijo al hombre acercándose a él como si toda su vida se le hubiera pasado desarmando vaqueros en las cantinas-. Usted no asusta a nadie con sus gritos. Cobarde, hijo de la chingada. Ya estamos hartas. Ya no tenemos miedo. Deme la pistola si es tan hombre. Valiente hombre valiente. Si tiene algo que arreglar con su señora diríjase a mí, que soy su representante. ¿Está usted celoso? ¿De quién está celoso? ¿De los tres niños que Consuelo se pasa contemplando? ¿De las veinte cazuelas entre las que vive? ¿De sus agujas de tejer, de su bata de casa? Esta pobre Consuelito que no ve más allá de sus narices, que se dedica a consecuentar sus necesidades, a ésta le viene usted a hacer un escándalo aquí, donde todas vamos a chillar como ratones asustados. Ni lo sueñe, berrinches a otra parte.

Hilo de aquí; hilo, hilo, hilo –dijo la tía Chila tronando los dedos y arrimándose al hombre aquél, que se había puesto morado de la rabia y que ya sin pistola estuvo a punto de provocar en el salón un ataque de risa-. Hasta nunca, señor –remató la tía Chila-. Y si necesita comprensión vaya a buscar a mi marido. Con suerte y hasta logra que también de usted se compadezca toda la ciudad.

Lo llevó hacia la puerta dándole empujones y cuando lo puso en la banqueta cerró con triple llave.

- Cabrones éstos- oyeron decir casi para sí, a la tía Chila.

Un aplauso la recibió de regreso y ella hizo una larga caravana.

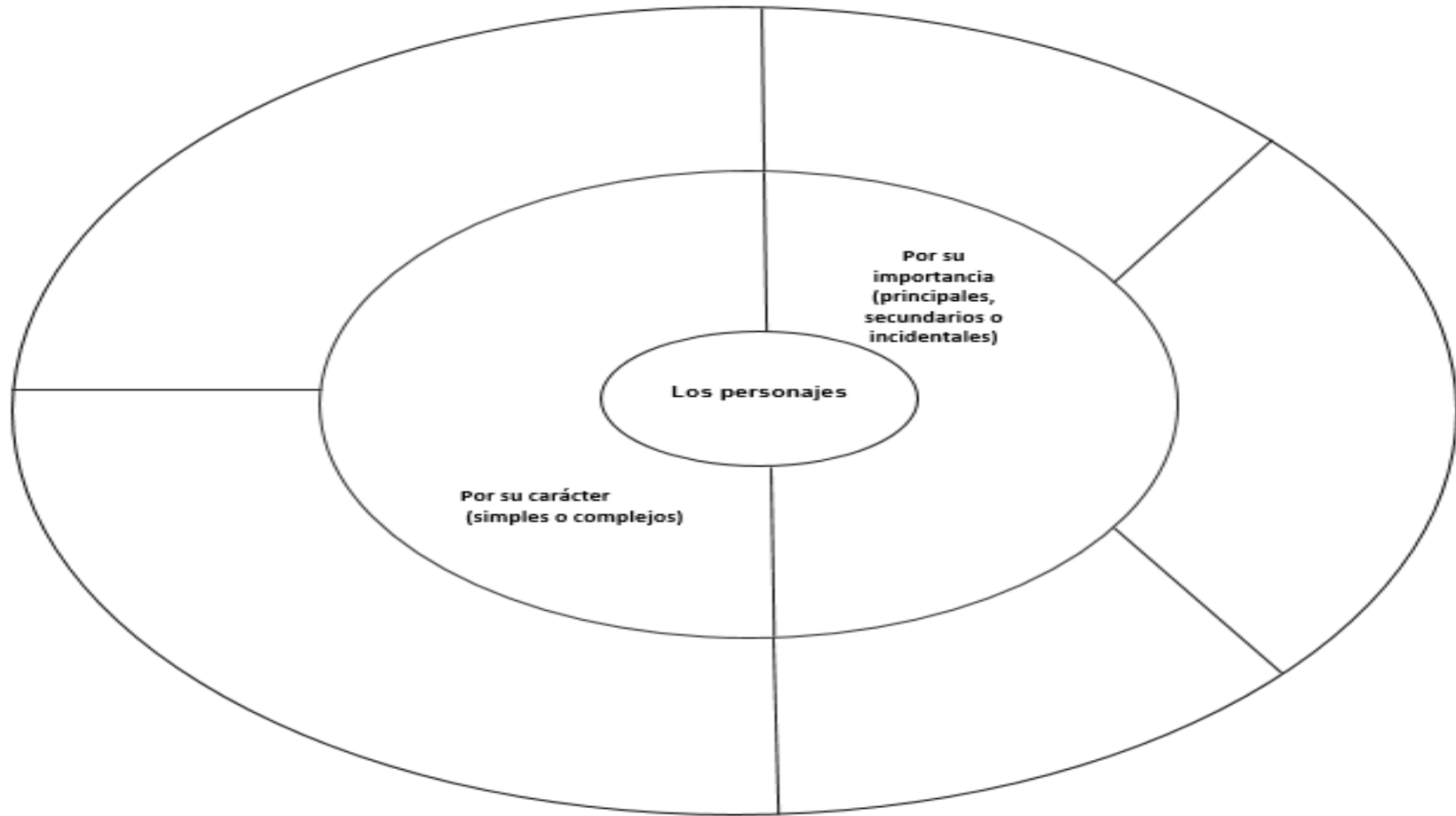
- Por fin lo dije- murmuró después.

- Así que a ti también- dijo Consuelito.

- Una vez- contestó Chila, con un gesto de vergüenza.

Del salón de Inesita salió la noticia rápida y generosa como el olor a pan. Y nadie volvió hablar mal de la tía Chila Huerta porque hubo siempre alguien, o una amiga de la amiga de alguien que estuvo en el salón de belleza aquella mañana, dispuesta a impedirlo.

ANEXO 4 TIPOLOGÍA DE PERSONAJES



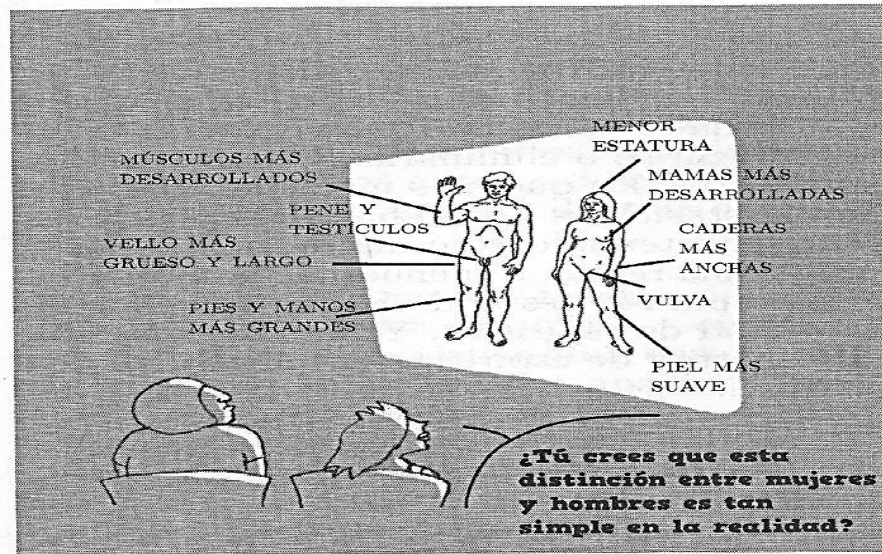
Elaboración propia

ANEXO 5: EL GÉNERO⁴²

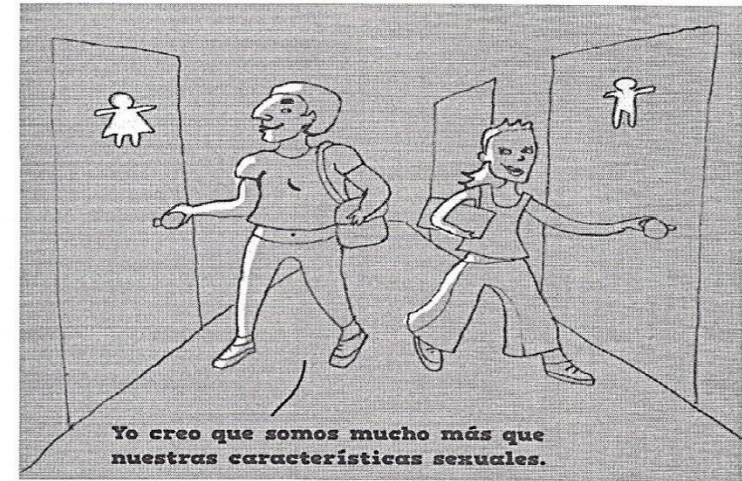
1. El sexo y el género

Empecemos distinguiendo dos conceptos sobre los que puede haber cierta confusión: el sexo y el género.

El **sexo** nos distingue como hembras o machos en función de características biológicas de nuestros cuerpos: los órganos genitales internos y externos, las características sexuales secundarias, los cromosomas y la carga hormonal.



El género, en cambio, designa los roles que se asignan durante la socialización a las personas en función de su sexo.



Exacto, es más complicado... esto es lo que intentaremos ilustrar en las siguientes páginas...



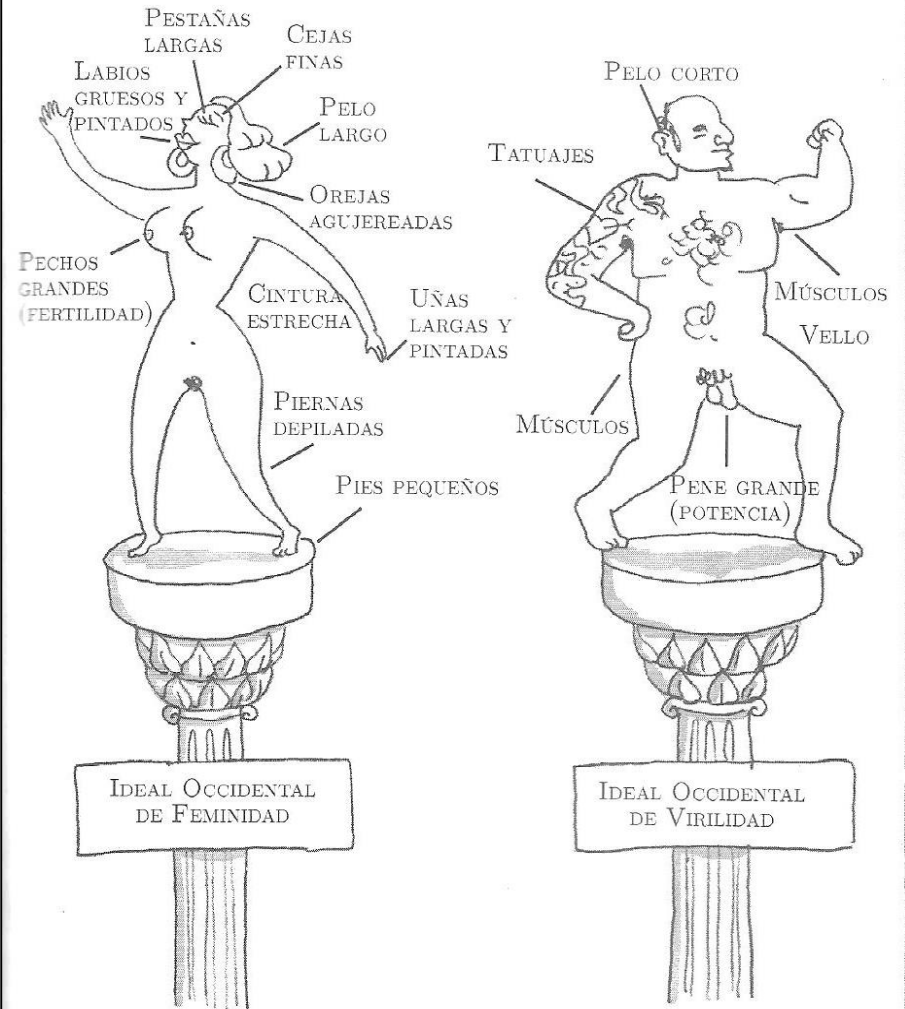
⁴² Coll-Planas, G. y Vidal M. (2016). *Dibujando el género* (pp.14-57). Barcelona-Madrid: Egaless.

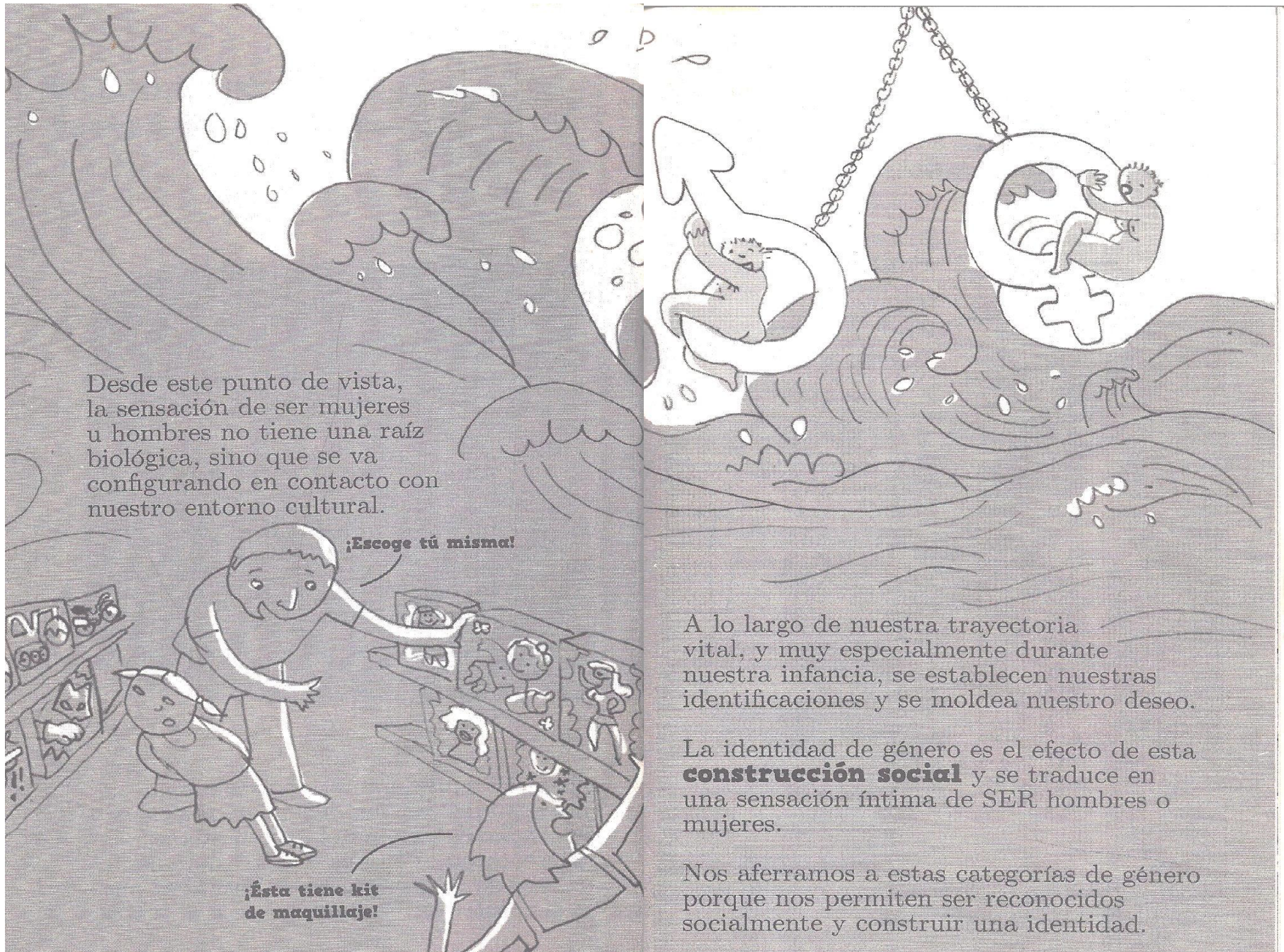
Un ejemplo de este proceso lo encontramos en las presiones sociales que recibimos desde pequeñ@s para adaptarnos al género que se nos atribuye socialmente.



Los castigos sociales se activan cuando no cumplimos las expectativas.

De hecho, la propia distinción entre machos y hembras es un producto cultural. Es la cultura la que da significado a nuestros cuerpos y crea las diferencias entre un cuerpo de mujer y un cuerpo de hombre.





Desde este punto de vista, la sensación de ser mujeres u hombres no tiene una raíz biológica, sino que se va configurando en contacto con nuestro entorno cultural.

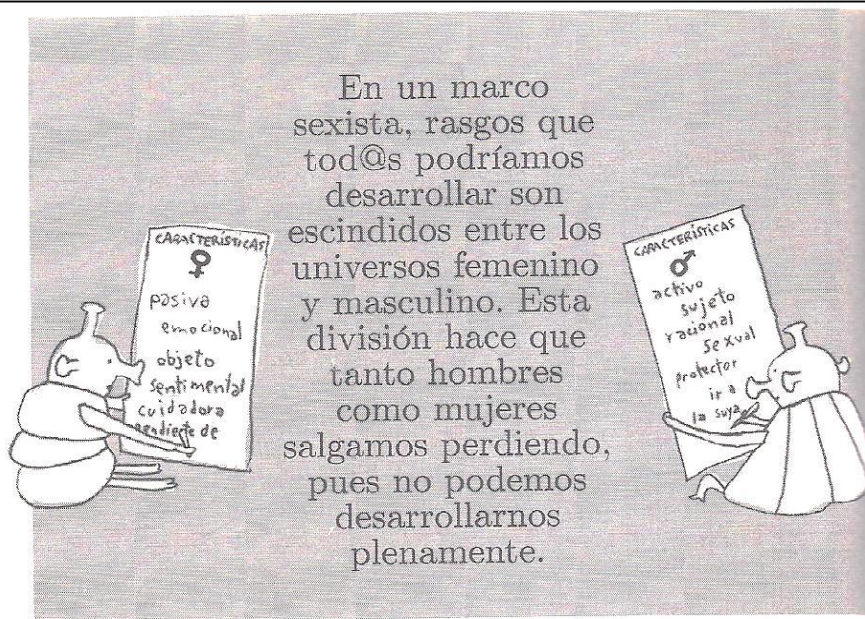
¡Escoge tú misma!

¡Esta tiene kit de maquillaje!

A lo largo de nuestra trayectoria vital, y muy especialmente durante nuestra infancia, se establecen nuestras identificaciones y se moldea nuestro deseo.

La identidad de género es el efecto de esta **construcción social** y se traduce en una sensación íntima de SER hombres o mujeres.

Nos aferramos a estas categorías de género porque nos permiten ser reconocidos socialmente y construir una identidad.



¿Qué pasa cuando no cumplimos con las expectativas?

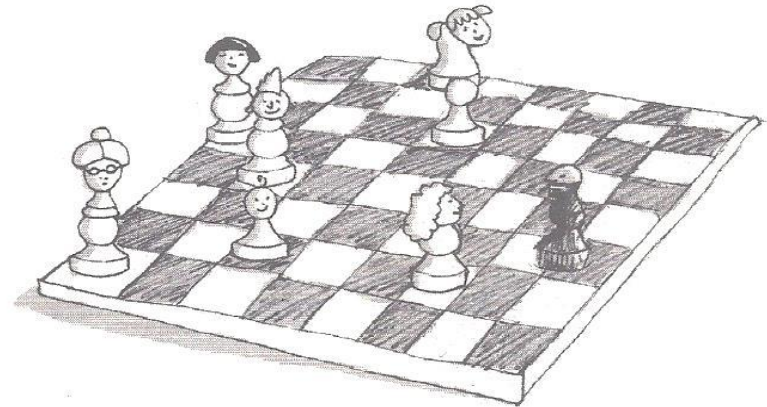
A una mujer que ocupa una posición de poder se la critica por querer imitar a los hombres.

También se considera impropio que una mujer tome, de una forma abierta, la iniciativa en el terreno sexual.

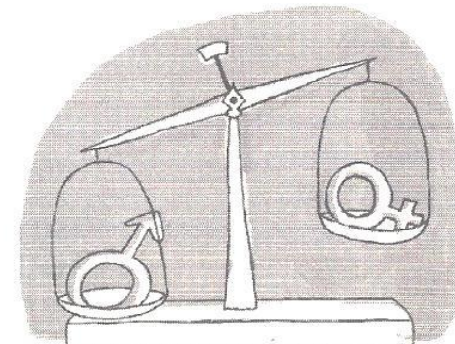
En contraposición, un chico que expresa sus emociones suele ser insultado a través de la feminización.



Sin embargo, solo podemos generalizar hasta cierto punto, porque son diferentes los mandatos de género de, por ejemplo, una mujer holandesa, inmigrante de segunda generación, de 58 años, que trabaja como jefa en una oficina, y los de una niña canadiense de 9 años, en silla de ruedas y de clase baja. Lo que se les exige socialmente en términos de género no es exactamente lo mismo.



El problema no radica solamente en que mujeres y hombres seamos construidos como distintos sino que estemos ubicados en una estructura desigual en la cual lo masculino está mejor valorado socialmente.

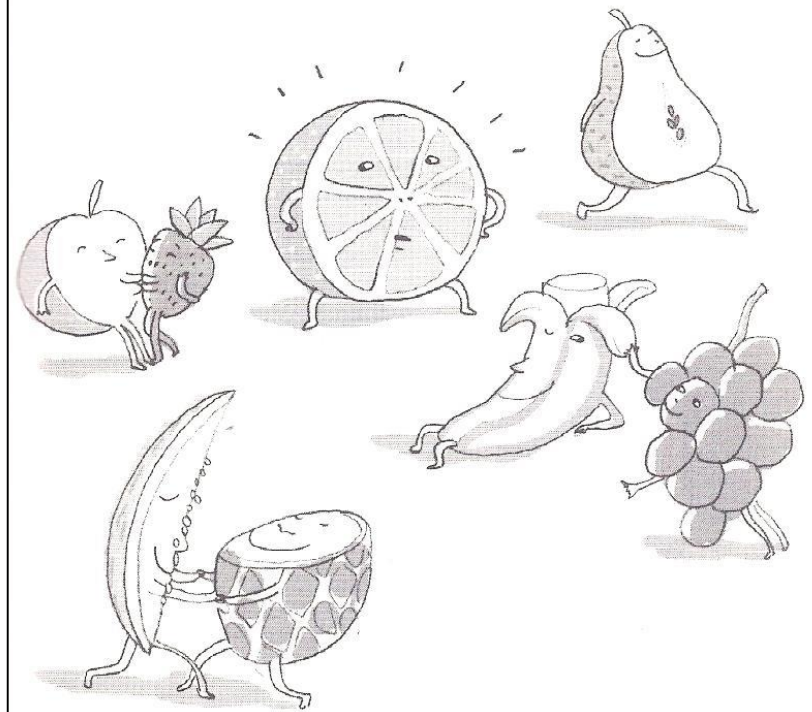


Estas diferencias y desigualdades socialmente construidas contienen el germen de la incomunicación entre mujeres y hombres y de la llamada violencia de género.



Las agresiones y asesinatos de mujeres por parte de sus parejas o exparejas se pueden considerar el resultado de llevar al extremo la dinámica habitual de las relaciones entre hombres y mujeres: creer que el hombre es quien tiene el poder, que es el amo de su pareja, que la mujer tiene que adaptarse a sus necesidades y deseos...

Los ideales románticos de la mayoría de las canciones y películas nos transmiten la idea de que tenemos que encontrar nuestra media naranja: aquella persona única en el mundo que nos complementará y nos completará. Esta expectativa pone una presión insoportable a la relación y no tiene en cuenta que nadie puede completarnos, que lo que tenemos que hacer es acompañarnos en nuestros respectivos vacíos...



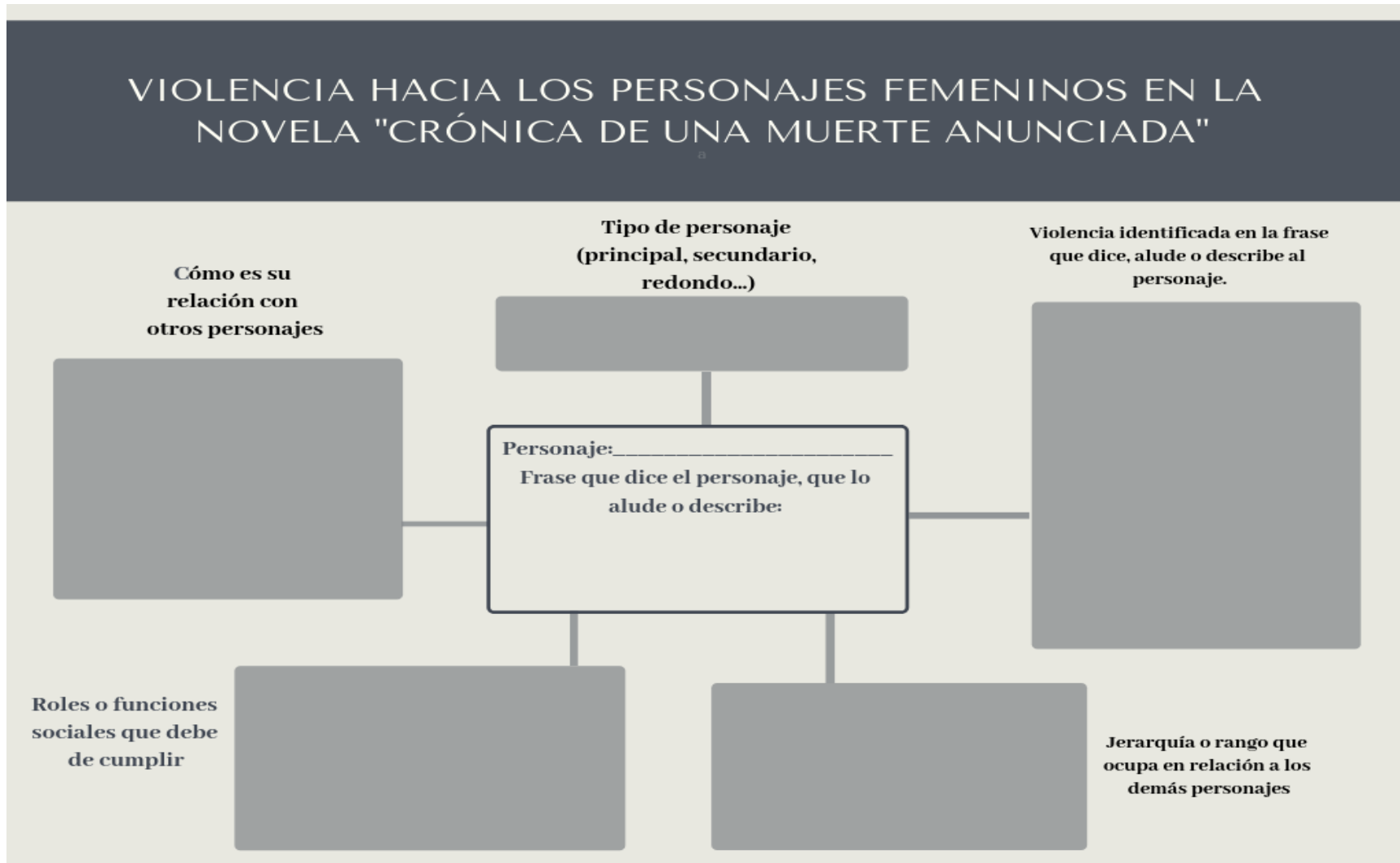
ANEXO 6

**RASGOS DE LOS PERSONAJES DE LOS CUENTOS: LA TÍA
CRISTINA Y LA TÍA CHILA**

Cuento <i>La tía Cristina</i> personaje	Papel, función o rol social con el que <i>debe</i> cumplir	Características psicológicas (actitudes)	Espacios o escenarios en donde actúan	Cómo son percibidos(as) por las(los) demás	Tiempo físico y psicológico que los(las) representa

Cuento <i>La tía Chila</i> personaje	Papel, función o rol social con el que <i>debe</i> cumplir	Características psicológicas (actitudes)	Espacios o escenarios en donde actúan	Cómo son percibidos(as) por las(los) demás	Tiempo físico y psicológico que los(las) representa

ANEXO 7



Elaboración propia

ANEXO 8

SECUENCIAS BÁSICAS DEL RELATO

Las acciones de un cuento o de una novela forman **secuencias básicas**. “Una secuencia es un conjunto de hechos organizados lógicamente en un mismo tiempo y espacio”. (González Alba, 2017: 61) Las **secuencias básicas** del cuento y la novela son:

Inicio o situación inicial. En esta secuencia regularmente se presentan a los personajes, así como el espacio y tiempo en que se desarrolla la historia, y se da comienzo a las acciones sin desarrollar cambios significativos.

Ruptura del equilibrio. Se modifica el estado inicial de la narración. Surgen uno o varios conflictos que rompen con la rutina habitual en que se habían manejado los personajes.

Desarrollo. Acontece una serie de eventos que modifican la situación inicial de la narración, ya sea para mejorar o empeorar el curso inicial de la historia. Se muestran los hechos y reacciones ante el problema surgido durante el conflicto.

Resolución o nuevo estado de equilibrio. Se da luego del momento más crítico de la historia, el de mayor intensidad en términos de sensaciones (clímax). Establece una situación nueva, diferente a la situación inicial, resuelve o soluciona el conflicto planteado. Se desenreda el conflicto que se planteó en la ruptura del equilibrio. No necesariamente resulta ser un final feliz (González Alba, 2017: 61).

Reconocemos las *secuencias* de una novela por:

- * Las divisiones o cortes en que se organiza (capítulos, espacios o márgenes mayores entre un párrafo y otro, por ejemplo).
- * En ocasiones algunas secuencias llevan una introducción de tiempo y lugar (“al día siguiente”, “tres años más tarde”, “mientras tanto en la ciudad de ...”).
- * A veces cambia el tiempo verbal.
- * Puede cambiar el tipo de narrador o narradora (González Alba: 62).

ANEXO 9

SECUENCIAS BÁSICAS DEL RELATO

Situación inicial



Ruptura del equilibrio

Desarrollo

Climax

Desenlace

ANEXO 10

RELACIONES DE OPOSICIÓN ENTRE LOS PERSONAJES

Los conflictos se presentan entre personajes con valores distintos y e incluso opuestos. Alrededor de esas **relaciones de oposición** se logran apreciar también **relaciones de complementariedad** entre dichos personajes. El desarrollo de la historia narrada plantea conflictos humanos, dadas las características, temperamento, ideología, creencias y deseos de los personajes que entran en contacto. El conflicto es la confrontación entre fuerzas opuestas de la acción narrativa que la hace encaminarse a un determinado desenlace entre *sujeto* y *oponente*. (Valles Calatrava y Álamo Felices, 2002: 272). La adecuada lectura de un cuento o de una novela debe dar como resultado la identificación, comprensión, análisis y reflexión de dichos conflictos y relaciones.

El personaje es ficticio porque está construido sobre una historia, un tiempo y un lugar que no son reales, que no corresponden a la realidad histórica. Sin embargo, no por ser ficticio, el personaje se encuentra vacío de ideología, normas, valores, costumbres. Todo lo contrario, un personaje de novela (e incluso de un gran número de cuentos), a través de su comportamiento, sus actitudes, pensamientos, reacciones, decisiones y palabras ofrece un conjunto de *valores y metas* que representa y defiende a lo largo de toda la historia narrada. Esos valores y metas lo ponen en relación con otros personajes durante la narración y así tenemos relaciones amigables, de conflicto o de complemento entre los personajes (González Alba y Lertzundy Gómez, 2017: 58 y 59).

Una narración está sustentada sobre la acción de un sujeto que quiere establecer un tipo de relación con un objeto. El *ayudante* y el *oponente*, son los personajes que cumplen los roles respectivos de quienes colaboran o dificultan la acción del sujeto (Valles Calatrava y Álamo Felices, 2002: 207). Se relacionan entre sí por el poder y posibilitan u obstaculizan que el sujeto alcance su meta.

ANEXO 11
METAS Y CONFLICTOS DE LOS PERSONAJES FEMENINOS

<i>Personaje</i>	<i>Meta</i>	<i>Conflicto o problemática</i>	<i>Ayudante(s)</i>	<i>Oponentes(s)</i>	<i>Carácter</i>
Pura Vicario (Crónica de una muerte anunciada)					
Victoria Guzmán (Crónica de una muerte anunciada)					
Ángela Vicario (Crónica de una muerte anunciada)					

Cristina (La tía Cristina)					
La Pintada (Los de abajo)					
Camila (Los de abajo)					
María Ivánovna Morózova (La guerra no tiene rostro de mujer)					

ANEXO 12
RÚBRICA PARA EVALUAR EL COMENTARIO ANALÍTICO⁴³

Autor(a) del comentario analítico que se evalúa:

Alumno(a) que evalúa el comentario analítico:

Indicadores a evaluar	Insuficiente 1	Suficiente 2	Bien 3	Muy bien 4	Total
<i>Narrador o narradora</i>	No hace referencia al narrador o narradora.	Identifica el tipo de narrador o narradora, pero no alude a la persona gramatical en que se narra ni al efecto que causa en el lector o lectora.	Identifica el tipo de narrador o narradora, alude a la persona gramatical en que se narra, pero no habla del efecto que causa en el lector o lectora.	Identifica el tipo de narrador o narradora, la persona gramatical en que narra y el efecto que causa en el lector o lectora.	
<i>Personajes</i>	No hace referencia a los personajes.	Refiere sólo a algunos tipos de personajes (secundario, incidental, principal, etcétera) y no retoma la función de éstos en la trama.	Retoma sólo algunos tipos de personajes (secundario, incidental, principal, etcétera) y la función de éstos en la trama.	Retoma los tipos de personajes (secundario, incidental, principal, etcétera) y la función de éstos en la trama.	

⁴³ Elaboración propia

<p><i>Conflictos, oponentes y metas de los personajes.</i></p>	<p>No habla de los conflictos, oponentes, ayudantes y metas de los personajes que considera relevantes para el análisis.</p>	<p>Hace referencia sólo a uno de los elementos: conflictos, oponentes, ayudantes o metas de los personajes que considera relevantes para el análisis.</p>	<p>Refiere a dos o tres de los elementos: conflictos, oponentes, ayudantes o metas de los personajes que considera relevantes para el análisis.</p>	<p>Alude a los conflictos, oponentes, ayudantes y metas de los personajes que considera relevantes para el análisis.</p>	
<p><i>Roles, estereotipos y temática en relación a la violencia de género en las narraciones trabajadas.</i></p>	<p>No hace referencia a los roles, los estereotipos ni a los temas relacionados con la violencia hacia los personajes mujeres de las narraciones leídas.</p>	<p>Hace referencia sólo a uno de los aspectos: roles, estereotipos y temáticas derivadas de la violencia hacia los personajes mujeres, de las narraciones revisadas.</p>	<p>Menciona más de uno de los aspectos: roles, estereotipos y temas relacionados con la violencia hacia los personajes mujeres, de las narraciones revisadas.</p>	<p>Hace referencia a los roles, los estereotipos y a la temática derivada de la violencia hacia los personajes mujeres de las narraciones leídas.</p>	
<p><i>Roles, estereotipos y violencia de género en experiencias personales o de mujeres cercanas al alumno o a la alumna.</i></p>	<p>No habla de los roles, estereotipos y violencia de género en experiencias personales o de mujeres cercanas a la alumna o el alumno.</p>	<p>Sólo hace mención a uno de los siguientes aspectos, pero sin desarrollarlo: los roles, estereotipos y violencia de género en experiencias personales o de mujeres cercanas a la alumna o el alumno.</p>	<p>Hace mención a más de uno de los siguientes aspectos y trata de desarrollarlos: los roles, los estereotipos y la violencia de género en experiencias personales o de mujeres cercanas a la alumna o al alumno.</p>	<p>Hace referencia a los roles, estereotipos y violencia de género en experiencias personales o de mujeres cercanas a él o ella, y además desarrolla dichos aspectos.</p>	

<p><i>Comentario y crítica del texto narrativo leído.</i></p>	<p>No hace valoraciones de los elementos estructurales de la narración leída ni expresa su punto de vista.</p>	<p>Valora algunos elementos estructurales de la narración leída (narradora, personajes, temas, conflictos, etcétera). También, expresa sus puntos de vista sobre la narración leída, pero se limita a hacer juicios sin fundamento: es malo, no me gustó, me pareció aburrido, es buen texto, es buena novela, etcétera.</p>	<p>Valora los elementos estructurales de la narración leída (narradora, personajes, temas, conflictos, etcétera). Además, expresa sus puntos de vista sobre la misma, pero sin fundamentarlos.</p>	<p>Valora los elementos estructurales de la narración leída (narradora, personajes, temas, conflictos, etcétera). Además, expresa sus puntos de vista fundamentados (¿qué ha querido decir el autor o autora?, ¿está de acuerdo o no?, ¿qué piensa del texto?, ¿por qué?).</p>	
<p><i>Estructura del comentario, ortografía y redacción.</i></p>	<p>No hay orden en las ideas ni una estructura de introducción, desarrollo y conclusiones, no cuidó la redacción y presenta muchos errores ortográficos.</p>	<p>En la redacción del texto considera: introducción, desarrollo y conclusiones, presenta algunos errores de redacción y de ortografía.</p>	<p>En la redacción del texto considera: introducción, desarrollo y conclusiones, y casi no presenta errores de redacción ni de ortografía.</p>	<p>En la redacción del texto considera: introducción, desarrollo y conclusiones, y no hay errores de redacción ni de ortografía.</p>	