



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTE Y GESTIÓN CULTURAL**

**TRABAJO PRÁCTICO  
GÉNERO, LITERATURA Y ESCRITURA: REVISIÓN DE LA VIOLENCIA  
CONTRA LA MUJER, A PARTIR DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

**PRESENTA**

**Cinthia Elizabeth Carranza Zaragoza**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN ARTE**

**TUTORAS**

**Dra. Adriana Álvarez Rivera**

**Dra. Ilse Guadalupe Díaz Márquez**

**INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORAL**

**Mtra. Alejandra Guadalupe Cota Foncerrada**

**Aguascalientes, Ags., mayo de 2023**

## Carta de voto aprobatorio del Comité Tutorial

CARTA DE VOTO APROBATORIO  
COMITÉ TUTORAL

**BLANCA ELENA SAENZ MARTIN**  
**DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA**

**P R E S E N T E**

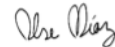
Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **CINTHIA ELIZABETH CARRANZA ZARAGOZA** con ID **308007** quien realizó el trabajo práctico titulado: **GÉNERO, LITERATURA Y ESCRITURA: REVISIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER A PARTIR DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**"Se Lumen Proferre"**  
**Aguascalientes, Ags., a 29 de mayo de 2023.**



**Adriana Álvarez Rivera**  
**Tutora de tesis**



**Ilse Guadalupe Díaz Márquez**  
**Co-Tutora de tesis**



**Alejandra Guadalupe Cota Foncerrada**  
**Asesora de tesis**

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.  
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.  
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-16  
Actualización: 00  
Emisión: 17/05/19

## Dictamen de Liberación Académica



### DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 29/05/2023

**NOMBRE:** Cinthia Elizabeth Carranza Zaragoza **ID** 308007

**PROGRAMA:** Maestría en Arte **LGAC (del posgrado):** Procesos de Educación Artística

**TIPO DE TRABAJO:** ( ) Tesis (  ) Trabajo Práctico

**TITULO:** Género, literatura y escritura: revisión de la violencia contra la mujer, a partir de las pedagogías críticas

**IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):** Género, literatura y escritura: revisión de la violencia contra la mujer, a partir de las pedagogías críticas es una intervención educativa que se enfoca en provocar en estudiantes de nivel preparatoria la reflexión sobre el tema de violencia contra la mujer a través de la literatura y la escritura creativa. Esto permite dialogar en las aulas una problemática actual que las y los estudiantes viven de diferentes maneras en sus contextos. Asimismo, propone a los espacios educativos como lugares de diálogo desde los cuales se puede identificar y enfrentar la violencia.

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN	CORRESPONDA:
<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>					
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
<i>SI</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>					
<i>si</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
<i>si</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
<i>si</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
<i>si</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
<i>si</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Coincide con el título y objetivo registrado
<i>si</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Tiene congruencia con cuerpos académicos
<i>si</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Tiene el CVU del Conacyt actualizado
<i>N.A.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>					
<i>N.A.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
<i>N.A.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		El estudiante es el primer autor
<i>N.A.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
<i>N.A.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
<i>N.A.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
<i>N.A.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado: Sí  No

**Elaboró:** **FIRMAS**

\* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN: Dr. Armando Andrade Zamarripa

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO: Dra. Cristina Eslava Heredia

\* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el I

**Revisó:**

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: Dr. Armando Andrade Zamarripa

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO: Dra. Blanca Elena Sanz Martín

**Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado**  
 En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: .... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

## Agradecimientos

El proceso que viví para hacer realidad *Género, literatura y escritura* me hace sentir muy agradecida con las instituciones y personas que confiaron en mí, que me dieron su apoyo, que se involucraron para que el proyecto se haya materializado en un espacio amoroso y real.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por otorgarme una beca que me permitió dirigir mi concentración a mi proceso académico. A la Universidad Autónoma de Aguascalientes, que me recibió en un programa retador y lleno de posibilidades. Al Tec de Monterrey, que me abrió sus puertas para implementar esta intervención educativa. Sin el respaldo de estas Instituciones, el camino habría sido mucho más complejo y seguramente mucho menos disfrutable.

A las profesoras y profesores de la Maestría en Arte, quienes nos entregaron sus saberes, su tiempo y su dedicación para que quienes estudiamos la maestría pudiéramos ampliar nuestras perspectivas y construir con su guía la mejor versión de nuestros proyectos. Gracias especialmente a Isabel, a Raquel, a Armando, a Ricardo y a Juan, que se salieron de lo planeado y lo esperado para resolver mis inquietudes, recomendarme otras lecturas, proponerme nuevas perspectivas y hacerme ver más y mejores caminos.

Con todo mi afecto y admiración, gracias a mi comité tutorial. A Adriana e Ilse, por su acompañamiento sabio, entrañable y respetuoso. A Ale, porque invirtió su tiempo y sus lecturas en comentar este proyecto y proponer un rumbo siempre desde el respeto y el cariño. Contar con su guía ha resultado invaluable porque en todo momento tuvieron las palabras para animarme a dar lo mejor de mí, sin acelerar mis procesos y sin imponerse.

A mi gente, quienes me escucharon, me apapacharon y me recordaron que sí puedo cuando las fuerzas se me escondieron. Mi familia: Yann, Ika, Cleo, María, mi papá, mi mamá y mi Lupe. Mis amistades, mis compañeras y compañeros de la maestría. Gracias por no soltarme, cada triunfo en este proceso ha sido de su mano.

A las y los estudiantes que se sumaron a *Género, literatura y escritura* y me confiaron sus sentipensares y sus escritos.

Por último, muchas gracias a la Eli que no se rindió y se aferró a este proyecto que le llena el corazón.

## Dedicatoria

A Ika y a Cleo, por los apapachos y los pelitos.

A Yann, por la paciencia y el amor.

A Marayita, por la complicidad.

A Mayeya, por las palabras de aliento.

A Cacho, por su “para atrás ni para agarrar vuelo”.

A Guadalupe, por los olvidos y los primeros cuentos.

A Dann y a Pau, por el apoyo incondicional sin importar la distancia.

A Adi, por la amistad amorosa y honesta.

A Sandra, por abrirle tantas puertas a este proyecto.

A Ilse y a Adriana, por el acompañamiento y el cobijo.

A Ale, por las lecturas y las porras.

A Michelle, Angelita, Fátima, Sam, Yak, Jaqueline, Gretito, Amairany, Sofí, Karla,  
Daniela, Adriana, Kimberly y Enrique, por su confianza y por compartir conmigo sus  
mundos.

**INDICE**

**Resumen.....3**

**Abstract .....4**

**Introducción .....5**

**1. Planteamiento: una propuesta de intervención educativa .....8**

**1.1 Justificación .....8**

**1.2 Pregunta de investigación.....10**

**1.3 Objetivo general.....10**

**1.4 Objetivos particulares .....11**

**1.5 Corpus .....11**

        1.5.1 Corpus A .....11

        1.5.2 Corpus B .....12

**2. Contexto de aplicación: un pequeño estado de la cuestión .....13**

**2.1 Entrevista con las maestras Érika Delfín y Marna Mercado .....13**

**2.2 Entrevista con la maestra Anabel García .....15**

**2.3 Encuesta a profesores de preparatoria .....16**

**3. Lectura y escritura para abrazar el mundo: perspectivas teórico-críticas .....19**

**3.1 Pedagogías críticas .....19**

        3.1.1 Conceptos .....19

        3.1.2 Pedagogía del oprimido - Paulo Freire .....20

        3.1.3 Literacidad crítica - Daniel Cassany .....26

        3.1.4 Mediación lectora - Michèle Petit.....29

        3.1.5 Diálogo: pedagogía crítica – literacidad crítica – mediación lectora.....32

**3.2 Pedagogías feministas .....34**

        3.2.1 La violenta estructura de las sociedades patriarcales - Rita Segato.....34

        3.2.2 Feminismo, educación y transgresión - bell hooks.....43

**3.3 Diálogo: pedagogías críticas - pedagogías feministas .....48**

**4. Del papel a las aulas: la intervención educativa .....51**

**4.1 Unidad receptora .....51**

**4.2 Instrumento de intervención .....53**

        4.2.1 Fundamentación y ejes de problematización .....54

**4.3 Metodología de implementación .....56**

        4.3.1 Planeación del taller.....56

4.3.2 Documentos de implementación.....	58
<b>5. El viaje y los aprendizajes: experiencias.....</b>	<b>61</b>
<b>5.1 Mujeres dentro y fuera del papel: un piloto.....</b>	<b>61</b>
<b>5.2 Sistematización de experiencias a partir de la propuesta de Óscar Jara .....</b>	<b>63</b>
5.2.1 Punto de partida: la memoria que las personas designadas como relatoras escribieron durante su participación en el taller.....	64
5.2.2 Las preguntas iniciales -y las constantes-: el diario de campo que la mediadora llevó durante el proceso de la intervención educativa.....	64
5.2.3 La recuperación del proceso vivido: la plataforma colaborativa en la que tanto participantes como mediadora colocaron sus reflexiones y escritos.....	65
5.2.4 Puntos de llegada: la encuesta de cierre realizada a las personas que participaron y la presentación final de la experiencia.....	66
<b>5.3 Lecturas del mundo y de la violencia contra la mujer, de la mano de autoras hispanoamericanas.....</b>	<b>67</b>
5.3.1 <i>Catedrales</i> de Claudia Piñeiro .....	68
5.3.2 “Golondrina” de Dolores Bolio .....	72
5.3.3 <i>Tormenta de Mayo</i> de Paulina Márquez .....	74
5.3.4 “Subasta” de María Fernanda Ampuero .....	75
5.3.5 “La cinta roja” de Magela Baudoín .....	77
5.3.6 “Soñarán en el jardín” de Gabriela Damián Miravete .....	79
<b>5.4 La lectura del mundo desde el taller <i>Género, literatura y escritura</i> .....</b>	<b>80</b>
<b>6. El destino y las nuevas preguntas: reflexión sobre los resultados.....</b>	<b>83</b>
<b>6.1 Los resultados visibles .....</b>	<b>84</b>
6.1.1 La plataforma digital en Google Sites .....	85
6.1.2 El mural: Género, literatura y escritura .....	87
6.1.3 Los resultados de la encuesta de cierre.....	90
<b>6.2 Los resultados subjetivos.....</b>	<b>94</b>
6.2.1 Historias recuperadas del diario de una mediadora .....	95
6.2.2 Obstáculos y divergencias .....	99
<b>Conclusión: la literatura y la escritura como herramientas para enfrentar la opresión .....</b>	<b>101</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## Resumen

*Género, literatura y escritura* es una propuesta de intervención educativa enfocada en desarrollar el pensamiento crítico en torno al tema de violencias contra la mujer. La iniciativa se materializó en un taller con estudiantes de entre 15 y 18 años, que se llevó a cabo en PrepaTec del Tecnológico de Monterrey, y en el cual se leyeron obras de autoras hispanoamericanas, además de que se practicó la escritura creativa como espacio de introspección para reflexionar de forma individual y colectiva.

A partir de las pedagogías críticas y feministas, de la mano de las teóricas y los teóricos Michèle Petit, bell hooks, Rita Segato, Paulo Freire y Daniel Casanny, este proyecto propone a la literatura y a la escritura creativa como puntos de partida para identificar la violencia de género y hacerle frente a través del diálogo que resulta del aprendizaje en comunidad.

Desde las propuestas de la pedagogía del oprimido, la literacidad crítica, la mediación lectora, las contrapedagogías de la crueldad y la idea de educar para transgredir se recupera la importancia de que las y los estudiantes tengan protagonismo y agencia en su aprendizaje. Además, se busca dar prioridad y relevancia a sus contextos particulares, así como a sus experiencias lectoras.

El diseño del taller se enfocó en comprender el mundo desde una lectura crítica, dar importancia al contexto para situar el aprendizaje y discutir el papel de la mujer en las sociedades actuales. Esto se consiguió a través de la lectura colectiva de obras escritas por autoras hispanoamericanas, el diálogo en torno a conflictos cognitivos propuestos por la mediadora y la escritura desde detonantes creativos específicos para cada encuentro.



## Abstract

*Gender, Literature and Writing* is a proposal for an educational intervention focused on provoking reflection on gender inequality and violence against women. The initiative took the form of a workshop with students between the ages of 15 and 18 in PrepaTec del Tecnológico de Monterrey. The group read Hispanic American women writers and practiced creative writing as a space for introspection.

Based on critical and feminist pedagogies and the theories of Michèle Petit, bell hooks, Rita Segato, Paulo Freire and Daniel Casanny, this project proposes literature and creative writing as starting points to identify oppression due to gender violence and confront it through dialogue and community learning.

From the proposals of critical pedagogy, critical literacy, reading mediation, the counterpedagogies of cruelty and the idea of teaching to transgress, the importance of students having protagonism and agency in their learning is recovered. It also seeks to give priority and relevance to their personal contexts and reading experiences.

The workshop design focused on the idea of understanding the world from a critical reading, the importance of context to situate learning and the role of women in our societies. This was possible thanks to the collective reading of Hispano-American writers, the dialogue around cognitive conflicts proposed by the mediator and the writing prompts designed for each encounter.

## Introducción

El gusto por la lectura, el interés por las narrativas contemporáneas, la pasión por la docencia, la mortificación ocasionada por una realidad injusta, así como la inquietud por encontrar nuevas formas de problematizar la violencia contra la mujer desde las aulas de clase se encuentran en este proyecto que buscó incidir de forma positiva en la educación.

Las escuelas suelen pensarse como uno de los sitios donde las personas deberían estar seguras. Se esperaría que el clima de curiosidad, desarrollo y conocimiento pudiera garantizar la civilidad y el respeto a los derechos humanos. Sin embargo, en el contexto cruel que se vive en México es precisamente en las instituciones educativas donde las mujeres experimentan algunas de las peores muestras de violencia, lo que ha provocado que los espacios de aprendizaje se vuelvan, en muchas ocasiones, hostiles.

Es como respuesta a esta situación contradictoria que surge la presente investigación y la aplicación derivada de la misma. *Género, literatura y escritura: revisión de la violencia contra la mujer, a partir de las pedagogías críticas* es una intervención educativa que se enfoca en provocar en estudiantes de nivel preparatoria la reflexión sobre el tema de violencia contra la mujer a través de la literatura y la escritura creativa. La intervención se planteó como un taller que se llevó a cabo de agosto a diciembre de 2022.

La metodología utilizada para desarrollar este proyecto inició con una investigación documental enfocada en las pedagogías críticas y feministas. Esto se tradujo en el planteamiento de tres líneas centrales que dieran soporte a la propuesta del taller con base en las teorías revisadas, para finalmente proceder al diseño y aplicación de la intervención educativa en la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, campus Aguascalientes.

Este documento, que incluye tanto el proceso de revisión de las teorías mencionadas como la planeación, aplicación y resultados del taller, se divide en los siguientes seis capítulos:

En el primer capítulo se presenta el planteamiento general de la propuesta a través de la descripción del problema con base en la situación actual de violencia contra la mujer en México. Asimismo, se enumeran los objetivos, se expone la pregunta de investigación que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

servió de guía, se justifica la selección de literatura hispanoamericana escrita por mujeres y se establece el corpus de obras con las que se trabajó en el espacio educativo.

El segundo capítulo corresponde a un pequeño estado de la cuestión, en el contexto específico de la unidad receptora. Éste se realizó a través tres actividades: la entrevista con dos profesoras que organizaron un evento con una línea temática similar a la de este proyecto, la entrevista con la coordinadora de la instancia que es responsable de impulsar el reconocimiento de la dignidad humana, así como de establecer estrategias para cuidar la integridad de las personas, y una encuesta aplicada a la comunidad docente de la preparatoria para conocer la forma en la que abordaban -o no- el tema de violencia contra la mujer en sus clases.

El tercer capítulo está dedicado a las perspectivas teórico-críticas que se utilizaron como referencia para plantear el proyecto. Aquí se contextualiza a las y los lectores sobre las pedagogías críticas y feministas, particularmente en lo que se refiere a la pedagogía del oprimido, la literacidad crítica, la mediación lectora, la educación como herramienta de transgresión y las contra-pedagogías de la crueldad. Asimismo, se establecen los conceptos centrales de este proyecto.

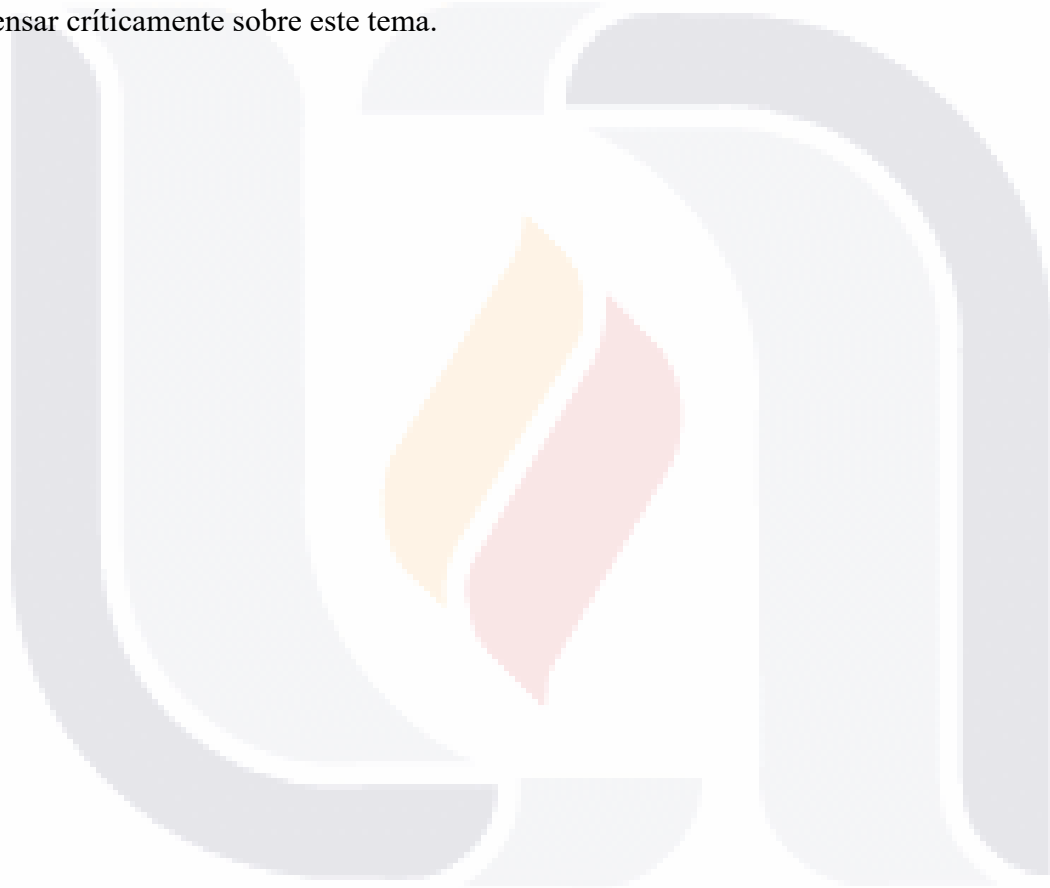
El cuarto capítulo incluye la propuesta metodológica para diseñar el taller a partir de las teorías revisadas. Para esto, se describe la unidad receptora y se propone el instrumento de intervención con base en la fundamentación y a partir de los ejes de problematización identificados en las obras del corpus. De igual forma, se explican los documentos de implementación que se generaron para la planeación y aplicación del taller.

El quinto capítulo analiza el ciclo de lectura *Mujeres dentro y fuera del papel*, una actividad que funcionó como ensayo para este proyecto y que fue de vital importancia para conocer las inquietudes de la audiencia considerada para la intervención. También, se hace un recuento de la forma en que se vivió el taller a través de la sistematización de experiencias que propone Óscar Jara. Además, se revisan las lecturas colectivas que las y los estudiantes hicieron de cada una de las obras, las conversaciones que tuvieron lugar y los resultados de los ejercicios de escritura que se trabajaron durante las sesiones.

El sexto capítulo está dedicado a reflexionar sobre los resultados que se pudieron observar en las lecturas, los textos, los diálogos y las inquietudes de las y los estudiantes que participaron en el taller. Se muestran las principales observaciones que se hicieron sobre los

ejes de problematización y se analizan en relación con la teoría que sustenta este trabajo. También se hace una revisión de las notas más importantes registradas en el diario de campo de la mediadora del taller.

Por último, se encuentran las conclusiones. En este apartado se analizan los hallazgos más importantes de la investigación y de la intervención educativa, así como sus alcances. Además, se hacen las reflexiones finales en cuanto a los diálogos que surgieron sobre la violencia contra la mujer y en cuanto al papel que tiene la literatura como herramienta para pensar críticamente sobre este tema.



## 1. Planteamiento: una propuesta de intervención educativa

*Nadie libera a nadie ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión*

*Paulo Freire, La pedagogía del oprimido*

### 1.1 Justificación

**Sobre el tema**, la agenda de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera que la educación con perspectiva de género es una prioridad rumbo al 2030. Por esta razón solicita de forma urgente que se le dé importancia a la igualdad de género en todo el sistema educativo (UNESCO, 2019).

En el documento *Del Acceso al Empoderamiento: estrategia para la igualdad de género en y a través de la educación (2019-2025)* la UNESCO propone empoderar a las niñas y a las mujeres a través de la educación para que tengan una mejor vida, asimismo, busca fortalecer los sistemas educativos para que generen transformación y promuevan condiciones más justas (UNESCO 2019). En un contexto nacional, la Secretaría de Educación Pública, en el proyecto de Nueva Escuela Mexicana, toma en cuenta las necesidades específicas de cada grupo social y nivel educativo para disminuir las desigualdades. Para brindar calidad en la enseñanza, tiene el plan de garantizar condiciones óptimas en la educación a través de los siguientes principios:

- La responsabilidad ciudadana propone que las y los estudiantes se formen para respetar y practicar los valores esenciales de la sociedad, entre ellos la igualdad y la justicia.
- La participación en la transformación de la sociedad invita a las y los estudiantes a sumarse a un cambio que provoque el bienestar general y que combata la desigualdad en todos los ámbitos. Para lograr esto, exhorta a las personas que se educan a utilizar con justicia las herramientas que han obtenido en su educación.
- El respeto a la dignidad humana se enfoca en los derechos de todos los individuos. Asimismo, busca garantizar la igualdad sustantiva independientemente de las preferencias sexuales y de género.

- La promoción de la cultura de paz tiene el objetivo de formar a las personas con base en valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, mediante el diálogo y la negociación (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019).

Poner sobre la mesa el tema de violencia contra la mujer es de suma importancia en el contexto actual de nuestro país ya que, en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) realizada en octubre de 2021 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se reportó un panorama preocupante. De acuerdo con los resultados, el 70.1 % de las mujeres mayores de 15 años han enfrentado al menos un incidente de violencia -psicológica, económica, patrimonial, física, sexual o de discriminación- en al menos un ámbito -escolar, laboral, comunitario, familiar o en la relación de pareja- a lo largo de su vida. Además, las entidades federativas donde las mujeres enfrentaron más violencia durante el periodo de octubre 2020 a octubre 2021 son Querétaro, Colima y Aguascalientes (INEGI, 2021).

De quienes han asistido a la escuela, el 32.3 % han enfrentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida como estudiantes. En este contexto, las mujeres reportaron que los principales agresores son, en primer lugar sus compañeros y en segundo lugar sus profesores. El 27.9 % de las mujeres que han tenido un empleo han sido víctimas de algún tipo de violencia a lo largo de su experiencia laboral; ya sea discriminación, violencia sexual, violencia psicológica o violencia física. En cuanto a la violencia de pareja, el 39.9 % de las mujeres que han tenido alguna relación de pareja reportó haber sufrido alguna situación de violencia dentro de ese contexto (INEGI, 2021).

**Sobre abordarlo a través de la literatura y la escritura**, Rosario Ferré (1982), en *La cocina de la escritura*, expone que en los centros docentes la literatura se enseña y se analiza a través de la fragmentación (según las reglas de la estructura, el estilo, la semiótica, etc.), cuando el acto de escribir es un quehacer subversivo que juega con la imaginación y la posibilidad de cambio. Por su lado, Paulo Freire y Michelle Petit, quienes prestan bases a este proyecto con la pedagogía crítica y la mediación lectora, reconocen a la lectura como un elemento importante en el proceso de liberación de las personas que se encuentran oprimidas.

Además, afirman que es a través de la lectura que quienes se educan consiguen también leer sus contextos y realidades.

Abrir el diálogo y la reflexión sobre la violencia contra la mujer y la desigualdad de género, a través de la lectura y la escritura, permite no sólo acercarse a la situación desde diferentes perspectivas, sino también cuestionar la realidad, involucrarse en su transformación y plantear un mundo más compasivo y habitable.

Al partir de la selección de literatura de autoras hispanoamericanas se pretende tener un acercamiento más directo a la realidad inmediata de las y los estudiantes, que pertenecen a un contexto latinoamericano y mexicano, ya que estos textos están escritos desde la perspectiva de quienes enfrentan día a día las consecuencias de la desigualdad de género y la violencia contra la mujer.

## **1.2 Pregunta de investigación**

A partir de la pregunta de investigación: **¿Cómo permiten la creación literaria y el análisis de novelas, cuentos y novelas gráficas escritas por autoras hispanoamericanas de los siglos XX y XXI comprender, dialogar, cuestionar y enfrentar de mejor manera la desigualdad de género y la violencia contra la mujer en el entorno?**, el presente proyecto toma como sustento teórico los enfoques de la pedagogía crítica, la literacidad crítica, la mediación lectora y los feminismos.

El uso de estas líneas críticas es útil para desarrollar un taller que permita acercar a las y los estudiantes a la literatura, trabajar en conjunto el análisis e interpretación de las obras y aterrizar en la escritura creativa las situaciones de violencia contra la mujer que identifican en su entorno inmediato.

## **1.3 Objetivo general**

Estimular el pensamiento crítico y provocar la reflexión en torno a la desigualdad de género y la violencia contra la mujer, a través de, en primer término, la lectura de obras literarias de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

autoras hispanoamericanas de los siglos XX y XXI y, posteriormente, de la escritura creativa, en estudiantes de preparatoria.

#### 1.4 Objetivos particulares

- Construir un marco teórico que sustente la metodología del taller.
- Desarrollar un taller que permita, a través de la literatura, dialogar con las y los estudiantes, analizar e interpretar las obras, estimular el pensamiento crítico y provocar la reflexión en torno a la desigualdad de género y la violencia contra la mujer.
- Seleccionar un corpus de obras que sirva para detonar los diálogos y las discusiones.
- Desarrollar un método para la planeación, aplicación y posible replicación del taller.
- Trabajar con un grupo de alrededor de 20 estudiantes de preparatoria, revisando seis obras literarias, en sesiones semanales de una hora y media.

#### 1.5 Corpus<sup>1</sup>

La propuesta de intervención educativa que se propone se apoya en obras literarias escritas - e ilustradas en el caso de las novelas gráficas- por autoras hispanoamericanas. Tras la lectura y revisión de aproximadamente 40 obras -entre novelas, colecciones de cuentos y novelas gráficas- se seleccionaron los corpus siguientes:

##### 1.5.1 Corpus A

- La novela *Catedrales* - Claudia Piñeiro.
- La novela gráfica *Tormenta de mayo* - Paulina Márquez.
- Cuentos:
  - “La cinta roja” - Magela Baudoin.
  - “Subasta” - María Fernanda Ampuero.

---

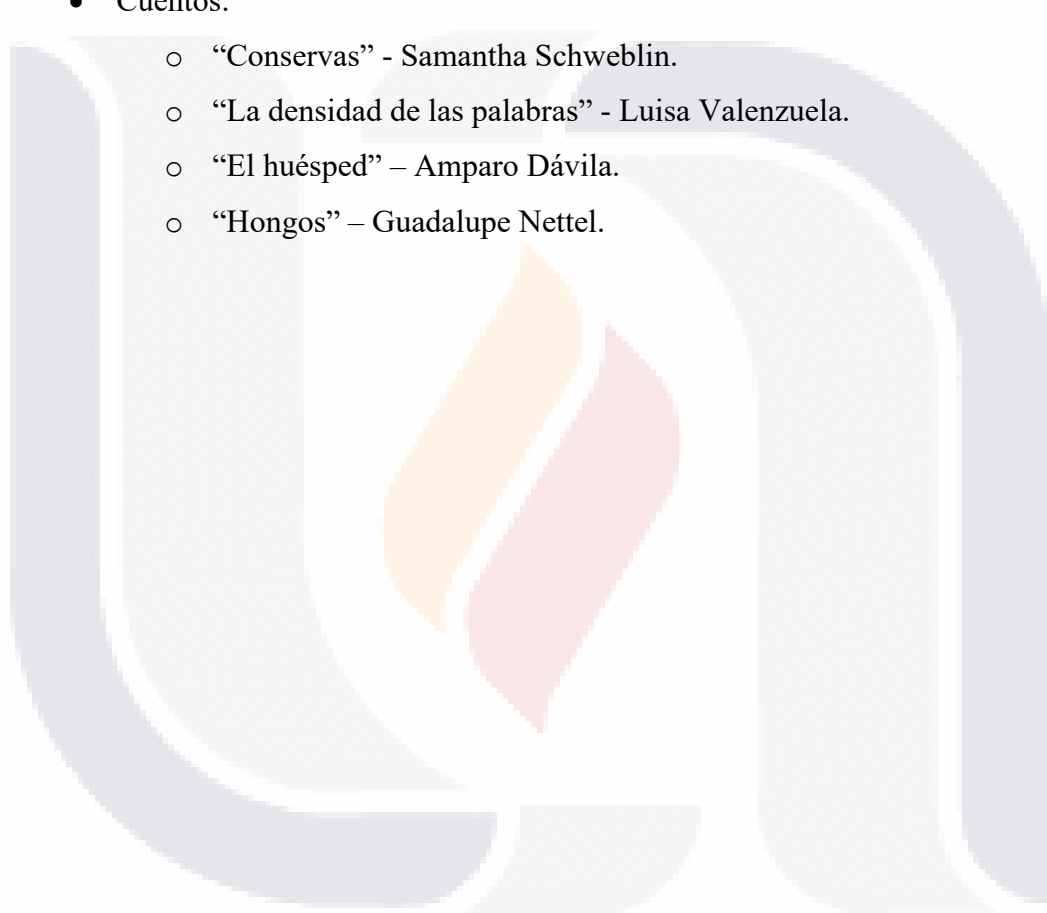
<sup>1</sup> Se han elegido dos opciones de corpus con la intención de poder replicar este taller después de llevar a cabo el piloto. Se hace la aclaración de que para este piloto, se utilizó únicamente el corpus A.



- “Golondrina” - Dolores Bolio.
- “Soñarán en el jardín” - Gabriela Damián Miravete.

### 1.5.2 Corpus B

- La novela *Contigo en la distancia* - Carla Guelfenbein.
- La novela gráfica *Más allá de las ciudades* - Alejandra Gámez.
- Cuentos:
  - “Conservas” - Samantha Schweblin.
  - “La densidad de las palabras” - Luisa Valenzuela.
  - “El huésped” – Amparo Dávila.
  - “Hongos” – Guadalupe Nettel.



## 2. Contexto de aplicación: un pequeño estado de la cuestión

*La cuestión de género es la piedra angular y eje de gravedad del edificio de todos los poderes*

*Rita Segato, La guerra contra las mujeres*

*Género, literatura y escritura: revisión de la violencia contra la mujer, a partir de las pedagogías críticas* es una propuesta de intervención educativa que está pensada para aplicarse en la preparatoria -PrepaTec- del Tecnológico de Monterrey -Tec de Monterrey-, Campus Aguascalientes, a manera de actividad extracurricular y de vivencia. Dentro del contexto del Tec de Monterrey se utiliza este término -extracurricular y de vivencia- para referirse a las actividades que están diseñadas libremente por la comunidad docente con la intención de ofrecer a las y los estudiantes espacios de esparcimiento, de diálogo y de generación de conocimiento distintos a los del plan de estudios, pero que también abonan a sus intereses y desarrollo. Las y los estudiantes pueden elegir estas materias, entre varias opciones, con base en sus preferencias.

PrepaTec comenzó actividades en Aguascalientes en 1998 y contaba, en 2022, con un total de 413 estudiantes. La propuesta de *Género, literatura y escritura* se enfocó en estudiantes de entre 15 y 18 años aproximadamente, con inscripción activa durante el periodo agosto-diciembre 2022.

Con la intención de elaborar un estado de la cuestión en relación con las actividades que PrepaTec en Aguascalientes ha -o no- realizado para abordar las temáticas de violencia contra la mujer y desigualdad de género y, con base en ello, demostrar la pertinencia del proyecto, se llevaron a cabo 3 actividades:

### 2.1 Entrevista con las maestras Érika Delfín y Marna Mercado

La entrevista se realizó el 1ro de noviembre de 2021 con la maestra Érika Delfín, quien fue profesora de idiomas en PrepaTec Aguascalientes desde 2014 hasta 2019 y con la maestra Marna Mercado, quien fue profesora de idiomas en PrepaTec Aguascalientes desde 2006

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hasta 2021. El motivo del acercamiento con estas profesoras en particular es que ambas propusieron en 2018 un evento, en el marco del 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer), que involucró a las y los estudiantes de toda la preparatoria desde sus clases de inglés, francés o alemán y, por lo tanto, a las y los docentes del Departamento de Idiomas.

La iniciativa de organizar este evento, al que llamaron *Hablemos de género*, surgió precisamente cuando identificaron que no había eventos o actividades para la población estudiantil de preparatoria que problematizaran la violencia contra la mujer o que detonaran la reflexión sobre el tema.

*Hablemos de género* se desarrolló durante casi todo un semestre (porque culminó en marzo y el semestre termina en abril) de trabajo por parte de la comunidad estudiantil. En ese lapso se produjeron carteles en contra de la violencia de género, se organizaron talleres sobre la discriminación, el techo de cristal y las diferentes violencias que viven las mujeres, se llevaron a cabo charlas de sensibilización de estudiantes para estudiantes, y se dictó una conferencia de clausura sobre masculinidades positivas a cargo del doctor Juan Guillermo Figueroa Perea, profesor investigador del Colegio de México.

Las profesoras Érika y Marna explicaron en la entrevista que la respuesta general fue muy positiva. Sí se enfrentaron a algunos profesores que cuestionaron o mostraron resistencia al evento, pero les fue de mucha ayuda que la líder de su departamento lo respaldó y lo designó como obligatorio. Por su parte, las y los estudiantes, contaron las profesoras, estaban encantados de formar parte de la iniciativa y colaboraron activamente e incluso propusieron actividades y ajustes.

La conclusión de las profesoras es que estos eventos y actividades no son comunes porque, por un lado, siempre se tiene más cuidado con los contenidos que se discuten con estudiantes de preparatoria, ya que son menores de edad, y por otro, los padres de familia de la sociedad hidrocálida, de acuerdo con la percepción de las profesoras, tienden a formas de pensar más tradicionales y ciertas temáticas les parece que no son aptas para quienes estudian en este nivel escolar. A pesar de esta conclusión, afirman que no tuvieron ningún problema con las familias de los estudiantes en la organización y el desarrollo de *Hablemos de género*.

## 2.2 Entrevista con la maestra Anabel García

La entrevista se realizó el 8 de noviembre de 2021. La razón de entrevistar a Anabel García es que ella es la coordinadora del Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana del Tec de Monterrey, Campus Aguascalientes. Este departamento tiene el propósito de impulsar la consolidación de una Institución cada vez más segura, igualitaria, diversa e incluyente, que propicie el florecimiento humano. Asimismo, asume la responsabilidad de coordinar la estrategia de igualdad de género, diversidad e inclusión (tec.mx) y, aunque existe representación en cada campus, hay una oficina nacional que coordina la iniciativa general.

En esta entrevista la maestra Anabel comentó su experiencia desde que se incorporó a Campus Aguascalientes, en enero de 2021. Cabe destacar que antes de su incorporación al Tec de Monterrey, la oficina existía, pero no tenía un punto de atención en campus.

La coordinadora del centro explicó las actividades que se han llevado a cabo por parte del punto de atención desde enero e hizo la aclaración de que, aunque la mayoría están abiertas a toda la comunidad, ninguna es exclusiva para la preparatoria. Las actividades que mencionó son las siguientes:

- Jornada de los feminismos en el marco del 8 de marzo: conferencias sobre diferentes temáticas con el objetivo de sensibilizar a la comunidad de nivel profesional sobre la realidad de la mujer.
- Diálogos sostenidos sobre disparidad de género en la pandemia para toda la comunidad, aunque las personas participantes fueron únicamente de licenciaturas.
- Conferencia con la Lic. Patricia Bedoya sobre los derechos de las personas pertenecientes a la comunidad LGBT+.
- Campañas de comunicación sobre el protocolo de violencia de género para toda la comunidad.
- Capacitación: *Prácticas de inclusión en las aulas* para profesores y colaboradores.

La maestra Anabel explicó que durante el año 2021 el proceso estuvo enfocado principalmente en sensibilizar a la comunidad del Tec de Monterrey en Aguascalientes sobre

las problemáticas de desigualdad y violencia. Sin embargo, reconoce que la institución recién comienza este camino y que aún hay mucho por hacer para consolidar un espacio que sea igualitario y seguro para todas las personas que conforman el campus.

Asimismo, la coordinadora del Centro de Reconocimiento a la Dignidad Humana se muestra esperanzada y emocionada porque tienen planes a futuro que están dirigidos a toda la comunidad y que, le parece, tendrán buenos resultados. Algunos de ellos son:

- Donación de obras plásticas sobre el tema de violencia contra la mujer por parte de la comunidad Tec y subasta de arte en apoyo a asociaciones.
- Programa de creación artística enfocado en la resiliencia para mujeres, en un primer momento y, posteriormente, para otras audiencias como personas de la comunidad LGBT+, pertenecientes a pueblos originarios, con discapacidades, etc.

La coordinadora del Centro concluye que estos espacios son los que van poniendo los temas importantes sobre la mesa y permiten trabajar en la construcción de ambientes seguros y comunidades críticas y conscientes.

### **2.3 Encuesta a profesores de preparatoria<sup>2</sup>**

Esta encuesta de siete preguntas se enfocó en las actividades que los profesores de preparatoria llevan a cabo y en identificar si estas actividades consideran las problemáticas de género, o si los profesores activamente problematizan las violencias contra la mujer. Se envió el día 25 de noviembre de 2021 a todos los profesores de PrepaTec, un total de 45:

- 17 profesores del Departamento de Ciencias.
- 5 profesores del Departamento de Tutoría y bienestar.
- 23 profesores del Departamento de Humanidades, lengua española e idiomas.

Se obtuvieron 36 respuestas, que arrojaron los siguientes resultados:

---

<sup>2</sup> La encuesta utilizada se diseñó en Google forms y se puede consultar en el Anexo 2.

- El 41.7% de las personas que respondieron diseñan actividades que permiten el diálogo sobre las cuestiones de género.
- El 36.1% implementa estrategias que problematizan la violencia contra la mujer y la desigualdad de género.
- El 39.8% detona diálogos y aborda el tema en otras fechas además de las conmemorativas (como el Día Internacional de la Mujer o El Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres).
- El 91.7% aprovecha los momentos en los que identifican conductas discriminatorias, de burla o de agresión contra las mujeres, para dialogar con el grupo la importancia de ser conscientes de la problemática y hacer algo al respecto.
- El 38.9% declaró que en sus clases se dialoga sobre el tema de la violencia contra la mujer o se trabaja en actividades que detonen reflexiones al respecto una vez al semestre. El 30.6% señaló que nunca suceden estas reflexiones. El 22.2% indicó que sucede dos o tres veces al semestre y sólo el 8.3% apuntó que estos diálogos y actividades suceden más de 3 veces al semestre.
- El 41.7 por ciento de las personas que respondieron la encuesta confesó que la razón por la que no problematizan la violencia contra la mujer en sus clases es porque, aunque entienden la importancia, no han identificado estrategias para vincular el tema con sus clases. El 8.3% explicó que, aunque les interesa, no conocen suficientemente el tema. Un 33.3% sí lo hace y el 16.7% restante expresó diferentes razones, tales como falta de tiempo, inquietud hacia la reacción de los estudiantes o miedo de que surjan dudas que no puedan contestar.
- Las personas que sí diseñan e implementan actividades para revisar la problemática, enlistaron las siguientes como las principales herramientas o estrategias que utilizan:
  - Videos.
  - Experiencias personales.
  - Métodos de casos.
  - Los objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas.

- Debates.
- Análisis de noticias.
- Investigación.
- Publicidad.
- Plataformas y aplicaciones.
- Discursos de personalidades.

Con base en las entrevistas realizadas -a las profesoras de lengua extranjera así como a la coordinadora del Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana- y en la encuesta aplicada a los profesores de la preparatoria, es posible afirmar que si bien las personas que estudian en la preparatoria del Tec de Monterrey tienen acceso a algunas actividades que problematizan la violencia contra la mujer y que les permiten discutir los impactos de esta problemática en su realidad inmediata, estas actividades ni son una constante ni están diseñadas específicamente para ellas y ellos.

Ante esto, la importancia del taller *Género, literatura y escritura* cobra fuerza, ya que no sólo se enfoca específicamente en estudiantes de preparatoria, sino que busca replicarse a futuro para ser un espacio de diálogo que perdure y se enriquezca con la participación de quienes formen parte del taller.

### 3. Lectura y escritura para abrazar el mundo: perspectivas teórico-críticas

*Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad.*

*Michèle Petit, Leer el mundo*

#### 3.1 Pedagogías críticas

##### 3.1.1 Conceptos

Para situar el proyecto en la teoría en la cual se enmarcarán las reflexiones y conclusiones, primero se establecerán algunos conceptos que serán de utilidad.

Comenzaremos presentando el enfoque de las pedagogías críticas desde el trabajo de Paulo Freire. En su obra *La pedagogía del oprimido*, este autor se refiere a la propuesta de una nueva relación entre las figuras del educador y el educando (Freire, 2005). Esta pedagogía es un instrumento para el descubrimiento crítico; debe ser elaborada con el pueblo/educando/hombre/mujer/oprimido, y no para él o ella, como lucha permanente para recuperar la humanidad, así como para lograr liberarse de las estructuras de dominación. Las personas oprimidas, para Freire, son aquellas que se encuentran sujetas a un sistema en el que la educación no es más que una reproducción de los valores de la clase dominante. En una visión opuesta a lo que Freire propone con la “pedagogía liberadora”, se encuentra lo que él llama “la educación bancaria”, que se refiere al modelo en el que los educandos -los ignorantes- son considerados vasijas vacías cuya única acción posible es recibir de los educadores -los sabios- los “depósitos” de información para memorizarlos sin que haya una conversación de por medio. El “diálogo”, para el autor, es el fenómeno humano que revela la palabra, es la unión entre acción y reflexión; es praxis. Dentro de esta práctica, Freire hace énfasis en la importancia de identificar los “temas generadores”, que son una reflexión crítica sobre la situación de las personas oprimidas, estos se desprenden de la realidad, los niveles de percepción de ésta y la visión del mundo de los educandos para establecer la participación



como estrategia. Es a través del conjunto de temas generadores que es posible formar un “universo temático” (Freire, 2005).

A continuación, abordaremos la “literacidad crítica” que ha sido estudiada por Daniel Cassany. El autor la define no sólo como la capacidad de decodificar e interpretar una combinación de caracteres, sino también de asumir un rol crítico ante los textos. Cassany habla también del “código escrito” o conocimiento de las unidades léxicas del idioma, las reglas gramaticales, normas de uso y convenciones, mientras que la “ideología” la define como el sesgo, mirada o subjetividad inevitable en cualquier escrito. Finalmente, el “contexto” es para el autor la situación o punto de partida (Cassany, 2015).

Finalmente, Michèle Petit habla de “la transmisión cultural” como una forma de presentar el mundo a las otras personas para forjar un arte de vivir cotidiano. Esta presentación del mundo, para la autora, debe poder escapar a la evaluación cuantitativa, es decir que no debe estar únicamente ligada a la evaluación, sino a la comprensión del entorno. En esta línea, se referirá a la lectura como una toma de conciencia de lo que nos sucede interiormente, “la asociación de ideas inesperadas” (Petit, 2013). Por esa razón considera a la ficción literaria como un instrumento de conocimiento fundamental para contar el mundo. El “mediador o mediadora”, para esta autora, es quien que presta su voz al texto y preserva de este modo el lugar del Otro, del tercero.

### **3.1.2 Pedagogía del oprimido - Paulo Freire**

Paulo Freire propone una pedagogía dialógica que coloca al educando no como objeto, sino como sujeto activo que toma parte de su propio proceso constante de liberación, ya que considera a la educación como una herramienta emancipadora permanente. Su propuesta no es gratuita, ya que dedicó su vida profesional al trabajo docente y de alfabetización.

El filósofo y pedagogo brasileño nació en una región en situación de pobreza en Recife, Pernambuco, en 1921. A pesar de haber estudiado Derecho, se dedicó tanto a la docencia como a investigar nuevos enfoques para la educación. Trabajó activamente en la alfabetización de adultos en Brasil y promovió campañas con base en su metodología. En el marco del Golpe Militar de 1964 fue acusado de subversión por sus nuevos planteamientos educativos y fue encarcelado durante algunos meses. Después de eso, se exilió en Chile para poder seguir trabajando. Colaboró con Harvard y con la UNESCO, también llevó a cabo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

innovaciones educativas en zonas rurales y urbanas en distintos países de Asia, América y África. En 1980 regresó a Brasil donde se desempeñó como profesor, llegó a ser Secretario de Educación del municipio de San Pablo. Posteriormente, impartió cursos y conferencias en distintos países (Freire, 2005).

Como resultado de su contexto y sus experiencias de vida y trabajo, Freire consideró que la educación es siempre un quehacer político, un acto político en sí mismo. El educador es un individuo que se relaciona con su comunidad y debe tener en cuenta para qué, contra qué y a favor de quiénes se encuentra realizando su labor.

Freire, para justificar su pedagogía, parte de la realidad en la que la persona se propone a sí misma como problema al descubrir que sabe poco o nada de sí y que debe ocuparse en saber más. Este “saber más” aterriza en nuevas preguntas que plantean el problema de la humanización-deshumanización. En palabras de Freire (2005), tanto “humanización como deshumanización son posibilidades de los hombres como seres inconclusos que son conscientes de su inconclusión”; sin embargo, únicamente la primera corresponde a la vocación del hombre, pero está negada para los oprimidos en la situación de injusticia y explotación en la que se encuentran. La deshumanización, por otro lado, es una distorsión de la vocación de *ser más* y, por lo tanto, conduce a los oprimidos paulatinamente a ir en contra de quien los oprime. Esta lucha sólo tendrá sentido si los oprimidos buscan restaurar la humanidad de ambos, opresores y oprimidos, y fracasará si los segundos intentan transformarse en los opresores.

El poder que resulta de los procesos de empoderamiento llevados a cabo por los oprimidos es capaz de conducirlos a la liberación, al contrario del poder de los opresores que pretende suavizarse con una falsa generosidad para mantener el orden social que es injusto, pero que, para quienes oprimen, también es conveniente.

Freire propone una pedagogía que reflexione en torno a la situación de los oprimidos para generar el compromiso por la búsqueda de la libertad. Identifica, sin embargo, que existe una contradicción entre opresores-oprimidos en la humanidad. Ésta se basa en que el ideal de los oprimidos es ser hombres nuevos, pero en la situación minimizada en que se encuentran, dicho ideal equivale a ser opresores. Es decir que la persona en situación de opresión, y envuelta en la contradicción antes mencionada, tiene como ejemplo de diferencia a aquellos que la oprimen. Por lo tanto, en un primer momento, tenderá a ser opresor en lugar

de buscar la liberación en la lucha y a través de ella. Asimismo, este autor señala que antes de lograr una transformación de la realidad, que les permita *ser más*, los participantes enfrentarán un miedo a la libertad, ya que luchar por ella implica el riesgo de mayores represiones. Por esta razón, Freire afirma que quien se reconoce oprimido no ha logrado aún la liberación, sino que recién ha dado el primer paso.

Liberarse de la realidad opresora, para el autor, sólo es posible a través de la praxis, que no se limita al activismo o al verbalismo. Tiene que consistir en acción y reflexión de las personas sobre el mundo para poder transformarlo, ya que mientras más descubren las masas (los oprimidos) la realidad que deben transformar, más se insertan en ella críticamente para trabajar por su liberación.

Freire identifica dos momentos en la pedagogía liberadora: el descubrimiento de la opresión que genera un compromiso, a través de la praxis, con la transformación, y el momento en que deja de ser la pedagogía del oprimido para convertirse en la pedagogía de los hombres en constante proceso de liberación.

Para Freire, las personas inmersas en este proceso deben comprometerse; convencerse de esta lucha en calidad de sujetos y no de objetos. De lo contrario se llevaría a cabo una transformación para ellos, no con ellos, que es el objetivo de la pedagogía liberadora. Para esto, el autor señala la importancia de un liderazgo revolucionario que establece con los oprimidos una relación de diálogo. Asimismo, resalta el carácter pedagógico de la revolución, en la que los líderes requieren convencer a las masas a partir de la confianza, de la importancia de la lucha. Este convencimiento, sin embargo, no puede utilizar estrategias del opresor como lo es la propaganda. Por el contrario, debe utilizar el diálogo y la conciencia de la persona en su relación con otras personas y con el mundo.

Al analizar las relaciones entre educadores y educandos en los procesos pedagógicos, Freire identifica un carácter meramente narrativo en la educación tradicional, pues en ésta el sujeto (docente) narra y los objetos (estudiantes) escuchan de forma pasiva. Para el autor, esta “educación bancaria”, como él la llama, limita el proceso de búsqueda, también niega el conocimiento, ya que el ser humano no puede *ser* al margen de la praxis.

Aquí, Freire vuelve a hablar de una contradicción, en este caso la del educador-educando. En la pedagogía liberadora no se concibe que una de las partes sea sujeto y la otra sea objeto, que el estudiante sea el que recibe, el que no sabe y el profesor el que diseña y

sabe. La pedagogía del oprimido propone que ambos polos sean a la vez educador y educando.

Ante lo mencionado, se observa que Freire realiza una crítica a la educación bancaria ya que ésta anula el poder creador de los educandos en la búsqueda de “adaptarlos” al mundo y, como consecuencia, trunca su proceso de transformación. La visión bancaria trabaja con base en un humanitarismo (no humanismo)<sup>3</sup> que pretende mantener la situación de opresión en la que los opresores se ven beneficiados. La intención es la de transformar la forma de pensar de los oprimidos -a los que, en este contexto, Freire llama asistidos (pues para los opresores es más sencillo mantenerlos bajo control con una *falsa generosidad*)-, y no su situación de injusticia. Las personas son vistas como objetos desde una perspectiva necrófila, en la que los opresores buscan poseer a los oprimidos porque les son útiles, por eso busca acomodar a los educandos al mundo de la opresión (Freire, 2005).

A diferencia de la educación bancaria, la pedagogía liberadora cree en las personas, en su poder creador. Busca la comunicación constante y valora el pensar de los educandos, ya que los considera seres históricos conscientes, por lo tanto, problematiza su realidad. Desde esta perspectiva, el educador no es el único que transmite conocimientos, sino que existe un diálogo en el que tanto él como el educando se forman como sujetos del proceso en el que avanzan y se desarrollan juntos. Los participantes se educan entre sí con la educación del mundo.

Para que esta educación problematizadora sea posible es necesario el diálogo que, para Freire, es la palabra. Ésta es a su vez acción y reflexión, es praxis, por lo que es necesaria para transformar el mundo. En palabras del autor “existir es pronunciar el mundo” (Freire, 2005). La existencia humana no puede ocurrir en silencio, por lo que el diálogo es fundamental para la liberación.

Freire explica que la acción cultural se puede desarrollar a partir de dos perspectivas contrapuestas: la antidualogicidad que sirve a la opresión, o la dialogicidad que promueve la liberación. Esto, en el entendido de que las personas son seres de praxis, y su acción y reflexión no puede darse sin los otros, ya que sin el diálogo la práctica auténtica no es posible.

---

<sup>3</sup> Freire (2005) explica que el humanitarismo “mantiene y encarna la opresión” porque parte de un interés egoísta: se trata a las personas como “beneficiarias” para mantener una falsa generosidad. Al contrario del humanismo que el autor propone, en el que la educación con las personas permite la concienciación.

El autor identifica que una pedagogía de depósitos o “bancaria”, se basa en la teoría de acción antidialógica cuyas características son:

- **La conquista:** el dominador pretende conquistar no sólo económica, sino también culturalmente, a través del robo de la palabra, la expresividad y la cultura. El mundo no se les presenta a los educandos como problema, sino como algo estático a lo que deben ajustarse, como mitos que mantienen el estado injusto de la estructura.
- **La división:** las élites no pueden permitirse la unificación de las masas, ya que significaría una amenaza para su hegemonía. Por esta razón, buscan debarlos a través del aislamiento, principalmente con una visión “focalista” de los problemas que genera diferencias e intensifica la alienación.
- **La manipulación:** el grupo dominante intenta que progresivamente las masas se conformen con su realidad y se apeguen a sus objetivos. Esto suele hacerse, en palabras del autor, por medio de pactos que dan la impresión de un diálogo, pero que sirven únicamente a los intereses de las élites dominadoras.
- **La invasión cultural:** es la irrupción que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo su visión del mundo para limitar la creatividad y el crecimiento (Freire, 2005).

Por el contrario, una pedagogía problematizante, que reconoce el carácter pedagógico del proceso revolucionario se valdrá de la teoría de acción dialógica, que se caracteriza por:

- **La colaboración:** las personas se encuentran en comunión para la pronunciación del mundo y su transformación. Tiene un compromiso con la libertad y únicamente puede realizarse a través de la comunicación.
- **La unión:** el liderazgo revolucionario está obligado a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de éstos con él, para lograr la liberación. Los oprimidos deben conocer con claridad el cómo y el porqué de su adherencia para ejercer verdaderamente la transformación de la realidad injusta.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- **La organización:** es producto de la unidad y tiene el fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea común. No puede existir sin autoridad, sin embargo, esta autoridad radica en la libertad.
  - **La síntesis cultural:** se presenta como instrumento de superación de la cultura alienada y alienante. Los actores se integran con las personas del pueblo, que también son actores de la acción que todos ejercen sobre el mundo (Freire, 2005).

Para Freire, el diálogo, que es primordial para una pedagogía liberadora, tiene como fundamento el amor al mundo y a los hombres, así como la esperanza. Es el primer paso para generar el contenido programático de la educación.

Este contenido no es una imposición, sino que es también dialógico: “una devolución organizada al pueblo de aquellos elementos que entregó de forma inestructurada” (Freire, 2005). En la búsqueda del contenido se investiga el universo temático y sus temas generadores. En esta investigación, el autor resalta tres etapas: la investigación temática, la codificación-descodificación y la problematización. La investigación temática se enfoca en conocer la situación de vida y el lenguaje de los participantes (palabras y temas generadores relacionados con su cotidianidad, con su cultura). La codificación y descodificación permiten relacionar su cultura con otras visiones socio-culturales y promueven el surgimiento de nuevas percepciones y el desarrollo de nuevos conocimientos. Finalmente, la problematización, que tiene como objetivo final la concientización. Este proceso busca generar el programa educativo (o contenido programático) dialógicamente con el pueblo para que éste sea partícipe y no sólo un objeto.

En este énfasis que el autor otorga al diálogo (a la interacción entre las personas), retoma fuerza su crítica a la educación bancaria, que no considera la reflexión y la crítica del conocimiento y, por lo tanto, la importancia de la lectura crítica y reflexiva. Para Freire, la lectura no es (o no debe ser) una acción que consista simplemente en consumir información y memorizarla; es decir que no debe ser un “depósito”. El autor defiende que leer “no se agota en la descodificación de la palabra escrita, se prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 2003), ya que la lectura del mundo es anterior a la lectura de la palabra. De acuerdo con Freire, leer el mundo en el que nos movemos es importante porque uno aprende la

significación del acto de palpar. Cuando la persona aún no lee palabras, los textos que consume son los que encuentra en su entorno: los pájaros, la lluvia, los colores, etc. Esta lectura del mundo introduce a la persona en la lectura de la palabra. El lenguaje y la realidad se conectan dinámicamente de tal manera que la comprensión crítica de los textos conlleva una percepción amplia de las relaciones entre texto y contexto.

Freire critica, sin embargo, la visión errónea de insistir en la cantidad de textos leídos sobre la calidad y adentramiento adecuado en ellos. Es posible ver que en este punto se encuentra con Petit, quien rechaza la visión exclusivamente cuantitativa de la lectura. Para Paulo Freire (2003), leer no debe concebirse como una práctica que domestique a los educandos con información proporcionada por los educadores, sino como una práctica liberadora que invite a las personas a participar en su proceso de aprendizaje, generando una forma crítica de descubrir su realidad.

Otro error que el pedagogo identifica que se comete desde el inicio de la experiencia en la lectura y la escritura es el desconectarlas del proceso general de conocer. Leer es, según Freire, difícil, pero gratificante. Nadie lee, en realidad, si no comprende o procura comprender lo leído. Comprender un texto implica la comprensión crítica de lo que está plasmado en él y la relación que éste tiene con su contexto, lo que el autor concibe como la lectura de la palabra, la lectura del mundo.

Este leer y escribir el mundo, según las ideas del autor, es un proceso dialéctico que permite observar la relación que existe entre el conocimiento y la transformación de la persona misma. Leer y escribir es pronunciar el mundo, distanciarse de la realidad para comprenderla críticamente, retomándola con la intención de transformarla y liberarse a uno mismo.

### **3.1.3 Literacidad crítica - Daniel Cassany**

La forma en la que las personas aprendemos, la manera en la que nos acercamos a la lectura y la escritura, son preocupaciones constantes y actuales. Como Paulo Freire, el pedagogo español Daniel Cassany, también enfoca sus estudios en los procesos de alfabetización, aunque en la actualidad ha decidido optar por un término diferente. El pedagogo español Daniel Cassany se ha enfocado en el campo de estudio de la comunicación escrita orientada a la aplicación didáctica. La literacidad crítica que propone estudia cómo funcionan

ideológicamente los discursos al leer y escribir, aunque no se enfoca en estudiar propiamente las posturas que éstos contienen. En el concepto de ideología engloba los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del uso histórico, individual y social del código escrito que están en constante transformación y desarrollo porque hay una evolución de las prácticas lecto-escritoras y sus contextos.

Cassany hace énfasis en el uso del término *literacidad* sobre el de *alfabetización*, con el objetivo de evitar el uso de palabras como “analfabeto” e “iletrado” que tienen una connotación negativa y se utilizan como sinónimos de ignorante o inculto, cuando, reconoce el autor, una persona que no sabe leer puede poseer una amplia cultura.

De acuerdo con Cassany, la propuesta didáctica se enfoca en cómo se lee y se escribe críticamente; en cómo se recupera la ideología de los textos. Esto con base en el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor/lector, la organización social, los valores, las representaciones y las formas de pensamiento.

Asimismo, este autor menciona que “la idea de que la lengua refleja la realidad es simple y esquemática” (Cassany, 2015), por esta razón es de suma importancia considerar el contexto sociocultural y la ideología; a esta última se refiere como el punto de vista, el sesgo, la subjetividad detrás de cualquier texto. Las palabras le dan forma al mundo, por lo que situar el aprendizaje en dicho contexto se vuelve necesario. Cassany hace mención de que, en muchas ocasiones, la escritura es la única interacción que tenemos entre las personas, ya que no necesariamente conocemos al periodista que redacta las noticias o al informático que escribe las instrucciones para utilizar un aparato. La imagen que nos generamos procede de los escritos, por ello es importante situarlos.

La literacidad crítica no se limita a comprender el significado detrás de un conjunto de caracteres, sino a comprender los mensajes detrás de los textos y a gestionar la ideología de los escritos, esto sólo se puede lograr siendo críticos. Si se busca una correspondencia con la visión de Freire, podría enunciarse como la lectura del mundo considerando el contexto y la situación de vida.

Por su parte, Cassany explica que ser crítico es esa cualidad de tomar en cuenta los elementos más allá de las puras palabras. No se limita a la descodificación del código escrito, sino que considera también el contexto, el propósito del texto, el contenido y las voces que se incluyen o excluyen, la práctica discursiva, el efecto que causa en la comunidad y el



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

impacto en uno mismo como lector: la individualidad de la interpretación. La manera en la que, por un lado, se abordan los textos, y por el otro, se reciben e interpretan, revela mucho sobre la identidad de los individuos.

Esta individualidad no se toma en cuenta con el objetivo de aislar la experiencia, sino todo lo contrario. Tal como lo apuntaba Freire al indicar que las personas se desarrollan en contacto con otras personas y con el mundo, y como se señalará más adelante cuando se aborde la importancia que le otorga Michèle Petit a la lectura en grupo. De acuerdo con Cassany, a través de las prácticas de lectura y escritura, las y los individuos desarrollan actividades en comunidad; así se convierten en ciudadanos. La literacidad crítica no es un esfuerzo individual, sino un conjunto de prácticas sociales que consideran el conjunto de las experiencias individuales.

Para Daniel Cassany, leer y escribir están directamente relacionados con vivir; involucran pertenencia e identidad. A través de la lectura y la escritura somos capaces de comunicarnos, de interactuar y de expresar la identidad que presentamos al mundo. Asimismo, estas actividades contribuyen de múltiples maneras a ejercer el poder o resistir ante él. El autor menciona que participar en una práctica social, como lo es el acto de escribir o leer, respetando o no las convenciones, reafirma o niega el status quo.

Leer y escribir son prácticas sociales que, aunque se originan en el individuo, van más allá de él. Por tal razón, Cassany considera que el objeto de estudio no es la mente de las personas que leen y aprenden a leer, sino la situación, el contexto, la realidad en la que lo hacen: uno no lee y escribe de manera aislada sin ningún contacto con el mundo. Hay otras habilidades que se relacionan con la lectura y la escritura; procesos sociales como viajar, hacer la compra, transitar las calles. Hay de por medio una habilidad para comprender el mundo a nuestro alrededor, para leer el contexto y la realidad en la que nos encontramos.

Cassany hace énfasis en esto debido a que afirma que las consecuencias de no poder comprender son devastadoras. Lo ejemplifica con el caso de los sordos que, al no poder desarrollar un lenguaje oral completo, desarrollan su propia lengua. Para el autor, aquel que no sabe leer y escribir, en el sentido de leer y escribir el mundo, de comprenderlo, difícilmente podrá desarrollarse en plenitud en el mundo.

En este sentido, para Cassany, leer no es sólo un acto cognitivo o una actividad mental, es una actividad social que implica procesos y conocimientos; está vinculado con lo

son las personas y lo que piensan las demás de ellas. También está vinculado con el desarrollo en una comunidad letrada ya que, darle a la lectura un enfoque sociocultural tiene un alcance y una importancia mucho mayor: “somos lo que leemos” (Cassany, 2019).

La lectura crítica, de acuerdo con Cassany, ha significado cosas distintas en épocas diferentes. Actualmente, él considera que significa recuperar la ideología, tomándola en cuenta como una palabra neutra, sin connotación negativa. Cualquier texto tiene detrás a una persona o a un grupo de personas, por lo tanto, existe una forma de pensar, una visión del mundo, una educación, una cultura que se proyecta en el texto. Los textos muestran de dónde vienen; leer críticamente es dar cuenta de eso para poder analizar si se está de acuerdo o no con lo expresado y por qué.

Aprender a leer y escribir debe llevar de la mano la crítica, la equidad y la acción social. También debe tener un significado más amplio que el de únicamente ser capaz de leer en voz alta y debe dar cuenta de lo que se consume fuera de los espacios académicos porque esas lecturas también abonan a la construcción de identidad, al análisis crítico del mundo y a la comprensión del entorno.

### **3.1.4 Mediación lectora - Michèle Petit**

Sobre el acto de leer como medio para comprender y pronunciar el mundo, Michèle Petit ha hecho énfasis en la lectura como herramienta para asumir la cultura, comprender la sociedad y conocerse a uno mismo y al otro desde el interior. La autora propone nuevas rutas que transformen en conocimiento las prácticas de lectura y escritura.

Michèle Petit, antropóloga y novelista francesa, investigó sobre las diásporas china y griega, de ahí su interés en trabajar las prácticas lectoras en comunidades migrantes o desplazadas. A partir de esa labor, ha trabajado el tema de la lectura y la relación de las personas con los libros. Se ha enfocado principalmente en el medio rural y en casos de jóvenes cuyas situaciones precarias han sufrido cambios como consecuencia de la lectura (Petit, 2001).

En sus análisis y propuestas, Petit parte de la experiencia lectora individual. Dentro de esa experiencia, la autora le otorga un gran significado a las características con las que las personas identifican los lugares que frecuentan porque les ayudan a responder la pregunta “¿dónde estoy?” Ese mundo en el que se existe inmersa en un contexto y en contacto con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

otras personas, se experimenta y se representa mentalmente por las vivencias, pero también por las historias. Los relatos conectan a la gente con aquello que se ha observado y conocido a lo largo de los siglos, crean vínculos entre las y los individuos. Por tal motivo, para la autora, la lectura presenta la posibilidad de conocer el tiempo histórico a través de los encuentros con otras generaciones y épocas que se dan entre las narraciones y quienes leen.

En este tono, la difusión de historias y la lectura de éstas es importante porque implica una transmisión cultural que lleva a las personas a considerar más maneras de habitar el mundo, despierta el deseo, la curiosidad sobre lo que nos rodea y sobre quienes nos rodean. La autora rechaza enfáticamente hablar de utilidad en relación con la lectura, así como la búsqueda constante y obsesiva de una evaluación cuantitativa pues, de acuerdo con sus consideraciones, la lectura es una exigencia vital que permite construir el sentido de la vida y la identidad, dar forma a la propia experiencia, convertirse y comprenderse como sujetos y sujetas de la propia historia, reparar algo que fue roto en la relación con otros, o abrir caminos hacia territorios de fantasía que alimentan el pensamiento y la creatividad. No es, por lo tanto, una utilidad social, que se siembra a temprana edad como una garantía antifraco, que se asimila como una obligación tediosa que obvia el proceso de conocimiento y descubrimiento que puede significar la lectura.

Este proceso de conocimiento comienza con los primeros mediadores que son los padres, madres o familiares (Petit comparte en algún momento el ejemplo de una abuela que acompaña a su nieta en un recorrido por un museo), quienes presentan el mundo a los niños con la ayuda de cuentos, canciones, leyendas, anécdotas, etc. Estas primeras figuras mediadoras tienen un aliado poderosísimo, que es la capacidad de asombro de los menores. Petit menciona que estas primeras transmisiones culturales pueden constar de frases sencillas y parecer simples, pero son el primer paso para entregarles el mundo con el objetivo de que ellos puedan descubrirlo y hacerlo suyo.

Para la autora, en estos procesos de mediación, cobra mucha importancia el contacto físico con las obras y el intercambio de libros, ya que compartir en grupo genera espacios seguros, democráticos y dinámicos que permiten intercambiar perspectivas y leer el mundo en comunidad para poder transformarlo. Dicha transformación también la mencionan Freire y Cassany cuando se refieren al proceso de aprendizaje en comunidad.

La lectura es importante para Petit porque permite crear un escudo de historias, palabras e imágenes entre quien lee y la realidad. Para esta autora, el mundo no sería habitable sin el color, el simbolismo, lo poético y legendario de las experiencias lectoras que otorgan espacios de descanso, “habitaciones propias” donde pensar (Petit, 2001).

Estos espacios para pensar y este refugio en obras literarias sirven para irrigar el pensamiento y conducirnos con mayor humanidad. En palabras de Petit (2013) “los libros enseñan a escuchar” dan coraje para luchar, son aliados para enfrentar la razón fría que borra el sufrimiento y las dificultades de los otros. La lectura se vuelve irremplazable porque en algún momento las personas se ven obligadas a despegar los ojos del libro y a pensar en vivo. La lectura les sugiere acercamientos, las despierta, las lleva a otra parte, a pensar fuera de ellas mismas.

Dentro de las experiencias de lectura, Petit señala que existe una diferencia importante entre la palabra, el acto de comunicar y la narración. Para la autora, la palabra conlleva ritmo y entonación, es melodía que alcanza a despertar la curiosidad (de, por ejemplo, aprender otro idioma), a encantar, a ampliar la imaginación. La palabra capaz de designar los objetos presentes y de nombrar los ausentes. Comunicar es entrar en contacto con las otras personas y construir significados; narrar es organizar las experiencias de forma cronológica: “el relato es nuestro medio específicamente humano de poner en orden los acontecimientos en el tiempo” (Petit, 2013).

La autora menciona que muchos escenarios escolares relacionados con lectura atienden a la forma y a lo técnico, olvidando la idea de que la literatura y el arte hacen más sencilla la experiencia de vivir, ayudan a encontrar sentido, consideran las experiencias humanas, presentan perspectivas amplias, dan la posibilidad de interactuar y permiten compartir formas de pensar. Esto explica que la mayoría de los ejemplos que Michèle Petit menciona en sus libros se ubiquen en espacios ajenos al contexto escolar, como un recorrido por un museo, un cuento de buenas noches o una anécdota sobre un edificio mientras se camina por las calles.

Petit considera que promover la lectura es una idea reciente, ya que por muchos años las preocupaciones giraron en torno a los peligros que podría generar una amplia difusión de la lectura; las élites se esforzaron por “mantener a los pobres” lejos de la lectura “no

controlada” (Petit, 2003). En este sentido, es comprensible que se cometan errores al momento de buscar la mejor forma de acercar la lectura a los demás.

Ante esta realidad, Michèle Petit defiende que todas las personas tienen derechos culturales: “derecho al saber, derecho al imaginario, derecho a apropiarnos de bienes culturales que contribuyen al descubrimiento de nosotros mismos, derecho al ejercicio de la fantasía y a la elaboración del espíritu crítico” (Petit, 2001), y que la necesidad de relatos no es patrimonio de ningún grupo social, sino algo compartido.

A pesar de la existencia de esos derechos, hay fronteras que nos separan de los libros, obstáculos que son diferentes para cada persona, como el lugar donde se nace, las dificultades económicas, culturales o psicológicas, etc. Para Petit, estas realidades hacen que la promoción de la lectura cobre aún mayor importancia, ya que un encuentro con la lectura puede cambiar realidades y dar la idea de que es posible establecer una relación con los libros. En este sentido, la figura mediadora adquiere importancia pues toma el papel de iniciador o iniciadora que dará a la persona o personas la ocasión de tener un contacto directo con los libros, de tocarlos y de comentarlos.

### **3.1.5 Diálogo: pedagogía crítica – literacidad crítica – mediación lectora**

Freire, Cassany y Petit otorgan importancia a la lectura más allá de las palabras o de los textos escritos, mencionando que las personas leen en comunidad con respecto a su contexto. Leer no es sólo descodificar un lenguaje escrito sino poder leer el mundo y el entorno desde la consciencia de los problemas sociales, conectando con los demás. Cassany habla de la literacidad como un acto en comunidad que construye ciudadanía y conciencia crítica, en esto coincide con Freire, quien plantea que la educación es un acto político que involucra la concienciación de los oprimidos a través de la revolución, que es de carácter pedagógico, y coincide también con Petit que asegura que las historias crean vínculos entre quienes integran una comunidad.

Los autores no se refieren a una labor política de tipo propagandístico, sin embargo, sí coinciden en que la educación (la lectura y la escritura) es política ya que es una acción que genera involucramiento en el entorno, pues tiene un impacto en la realidad. Freire menciona que cualquier educación es de carácter político y no puede ser neutra. Cassany se enfoca en la ideología que hay detrás de los textos que consumimos. La ideología es

entendida por este autor como forma de pensar, como visión del mundo. Petit, por su parte, menciona la importancia de la lectura para reconocer y transformar la realidad.

Los tres autores conciben a la educación como un proceso que no necesariamente sucede en las aulas ni es “otorgado” por un profesor, más bien consideran que las y los educandos llegan a la educación con conocimientos de sus contextos y experiencias, mismos que irán conectando con sus lecturas y procesos de aprendizaje. Para estos autores la educación no debe limitar las posibilidades del educando, sino partir de esas experiencias y contextos para ampliar dichas posibilidades.

Freire hace un énfasis constante en la importancia de la praxis para el proceso de educación, ya que las personas no pueden aprender únicamente desde la teoría; a su vez, Cassany defiende que la literacidad es un conjunto de prácticas sociales que se aprenden y desarrollan en comunidad. En el caso de Petit, la autora hace énfasis en la importancia de tener la oportunidad de tocar y compartir los libros.

Para estos autores el sentido de pertenencia tiene un significado importante: para Freire el ser humano no puede aprender solo, sino que lo hace con los demás y con el mundo. Para Cassany, leer y escribir están íntimamente relacionados con la construcción de identidad y la pertenencia social, por lo que las personas aprenden en un determinado contexto, en relación con otras personas. Petit se detiene en la importancia de la lectura en comunidad para crear espacios democráticos de discusión y reflexión.

Ni la literacidad de Cassany, ni la educación liberadora de Freire o la lectura del mundo de Petit se limitan únicamente a poder leer en voz alta un conjunto de caracteres, más allá de eso, sus perspectivas implican una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está inmerso el educando (en convivencia con otros educandos-educadores y educadores-educandos) y una reflexión sobre los mensajes detrás de los textos con base en el contexto sociocultural y la ideología.

Su objetivo no se limita a que las personas adquieran las habilidades de leer y escribir, sino que plantea que, a través de estas herramientas, aquellas sean capaces de una mayor comprensión de sus entornos, de un impacto positivo en los otros y de generar una transformación en sus realidades.

## **3.2 Pedagogías feministas**

Tomando como base el contexto mexicano actual, este proyecto se presenta como necesario para la realidad educativa ya que el contexto escolar es uno de los principales ámbitos en los que se viven las violencias. Con la intención de cobijarlo, no únicamente desde las perspectivas de la educación, la experiencia de lecto-escritura y la mediación lectora, se abordará la problemática también desde los feminismos. La línea de investigación del proyecto se concentrará específicamente en el feminismo descolonial latinoamericano de Rita Segato y en la propuesta que hace esta autora sobre la importancia de partir de un pensamiento situado: el contexto, la realidad, la historia de colonización y los procesos de descolonización. Asimismo, se rescatarán las ideas de interseccionalidad de bell hooks, su propuesta de que el feminismo es para todas las personas y el modelo de educación que propone desde el amor y la transgresión.

### **3.2.1 La violenta estructura de las sociedades patriarcales - Rita Segato**

Laura Rita Segato, es una escritora y antropóloga argentina que habla desde un feminismo descolonial latinoamericano. En esta línea de pensamiento, la autora explica que las relaciones de género se organizan y definen con base en el poder y que, por medio de éste, en su forma tradicional y permanente, constituye un patriarcado que se ejerce a través del mandato de la masculinidad y la dominación.

Segato salió de Argentina en 1975, cuando tenía 23 años para realizar su doctorado; entre 1976 y 1980, hizo investigación etnográfica sobre una religión negra en la ciudad de Recife, en el norte de Brasil. Le interesaba enfocarse en la realidad de esta comunidad que se construía alrededor de un código africano en América y a partir de ello generaba diversos saberes y una teoría nativa propias. La autora lo expresa de la siguiente manera:

El tema de mi tesis doctoral, defendida en 1984, fue una comunidad religiosa afrobrasileña, una religión de Orishas, junto a la que realicé trabajo de campo en la ciudad de Recife, en el nordeste de Brasil, en tres oportunidades diferentes entre 1976 y 1980, permaneciendo en la comunidad durante varios meses en cada ocasión. Llamé al conjunto de saberes y normas de esta sociedad de culto africano en Brasil “código afroamericano”, un

código africano en América, por la gran estabilidad y coherencia entre diversos aspectos de su discurso sobre la vida (Segato, 2018).

A la autora le llamó la atención cómo esa religión servía para organizar un ambiente que se presentaba complejo en cuestiones económicas y de migración. En ese espacio, se encontró con preocupaciones en torno al género, la masculinidad, la homosexualidad de los hombres miembros de la religión, pero también encontró que poco se había dicho sobre la sexualidad de las mujeres. Entonces, en su investigación, encontró un campo de acción porque identificó que el género se organizaba y se percibía de una forma diferente a la del mundo occidental. Desde lo que Segato expresa como una visión muy tradicional y argentina -su perspectiva personal, desde su contexto-, le pareció que esta organización en la comunidad de Recife era muy diversa en comparación a la que ella conocía como hegemónica. La autora identificó en esa comunidad religiosa que la estructura rígida que ella conocía podía llegar a ser mucho más flexible, que se podía mover, que se podía permitir transitar entre lo masculino y lo femenino y que podía otorgar autoridad y autonomía a las mujeres. En ese momento, ella declara que empieza a pensar en el género (Segato, 2016).

Para Segato (2016), la violencia patriarcal se muestra claramente en lo que ella llama “dueñidad” y que define como un control arbitrario sobre las vidas de las personas; en este caso, de las mujeres. Este fenómeno, explica la autora, es consecuencia de la concentración de riqueza y poder que permite que unas pocas personas con poder se conviertan en dueños de la vida y la muerte, lo que se expresa en México de forma constante a través de demostraciones públicas y violentas del poder masculino sobre los cuerpos feminizados<sup>4</sup>.

Con respecto a estas demostraciones violentas en el país, una cifra importante es la que reporta la revista *Forbes* (2021) sobre el promedio de 10.5 mujeres asesinadas al día que registró el gobierno mexicano en la primera mitad del 2021. De acuerdo con el reporte emitido por el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) hubo un total de 1,899 mujeres asesinadas de enero a junio, de las cuales 1,391 fueron víctimas de homicidio doloso y 508 de feminicidio.

---

<sup>4</sup> Segato hace diferencia entre los cuerpos femeninos y los feminizados; los primeros corresponden a los de las mujeres y los segundos son los que se alejan de lo tradicionalmente masculino.



De acuerdo con Rita Segato, estas agresiones públicas están directamente relacionadas con cuestiones de género y de violencia. Para explicarlas, la autora parte de algunas consideraciones. En primer lugar, al hablar de violencia sexual, Segato especifica que, si bien la agresión se lleva a cabo a través de medios sexuales, el objetivo final no atiende al orden de lo sexual, sino al orden del poder. Sin embargo, los medios y las autoridades insisten en catalogar dichas agresiones como sexuales para restarles importancia y mantener el control, mermando la empatía (a través de lo que la autora llama *pedagogías de la crueldad*, de las que se hablará más adelante). Con base en lo anterior, las agresiones no tienen origen únicamente en la intención de satisfacer la libido, sino, principalmente, en la necesidad de tener poder y pertenecer a grupos que gozan de éste. Dicha pertenencia se legitima a través de un tributo o exacción que se paga del lado femenino al masculino en una estructura jerárquica que se asemeja, de acuerdo con Segato, al orden mafioso y privilegia el mandato de la masculinidad. Es decir, que el poder se manifiesta mediante la violencia, expresiva y no instrumental, para consolidarse ante la mirada pública (Segato, 2016).

Rita Segato afirma que el patriarcado es una estructura política arcaica, incluso se podría considerar la más vieja, que se sostiene en la relación de género basada en la desigualdad y se agrava por el proceso de conquista y colonización. En este sentido, la autora utiliza la expresión “patriarcal-colonial-modernidad” para adjetivar al patriarcado y describir la prioridad que éste le da al hecho de apropiarse del cuerpo de las mujeres como primera colonia. Segato afirma que es de suma importancia no “guetificar” la cuestión de género, lo que significa no sacarla de su contexto más amplio, no analizarla únicamente como la relación entre hombres y mujeres. Es vital tomar en cuenta que estas relaciones se producen en un contexto situado, consecuencia de circunstancias históricas. Así lo explica Segato:

Ya que si no fuera histórico no aparecería hoy en la forma de narrativa en que la mujer es vencida, dominada y disciplinada, es decir, colocada en una posición de subordinación y obediencia. No sólo el relato bíblico del Génesis, sino una cantidad inmensa de mitos origen de distintos pueblos cuentan también la misma y reconocible historia. En el caso de Adán y Eva, el acto de comerse la manzana retira a ambos de su *playground* edénico de placeres irrestrictos y hermandad incestuosa, y castiga a ambos conyugalizándolos” (Segato, 2016).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para esta autora, existe una relación directa entre capital y muerte, entre la acumulación y la concentración desreguladas de poder y el sacrificio de mujeres marginadas, entre el control de recursos y el poder de muerte. La autora explica que los casos de violencia en Ciudad Juárez, a donde fue invitada a colaborar en 2004 en un foro sobre feminicidios, representan expresiones de dominio y control social masculino, atentados contra los cuerpos y la moralidad como parte de esta “dueñidad” de la que se hablaba antes. A partir de esta situación, Segato reconoce un nuevo Estado Moderno que es patriarcal -en México y en otros territorios donde se replica esta naturalización de la crueldad- así como las acciones crueles que tienen a las mujeres como objetivo, pero son una expresión dirigida al conjunto social.

La autora se enfoca en el caso de Ciudad Juárez, pero aclara que la violencia e injusticia infringida sobre esa población nos corresponde a todos ya que, ante condiciones históricas que nos han colocado como monstruos o cómplices de los monstruos, surge tanto la amenaza de una “monstruificación” como la de una victimización que penden sobre nosotros. Esto significa que “ni se encuentran los perpetradores fuera de un horizonte de humanidad común, ni están las víctimas dotadas de una cualidad esencial e idiosincrática que las distinga de todos los otros [...] masacrados de la historia” (Segato, 2016).

La problemática involucra a todas las personas porque existe una exhibición de dominio sobre la vida y la muerte, marcada en el cuerpo de las mujeres como si se tratara de un decreto, una amenaza. Los casos de feminicidio están destinados a mostrarse ante la población para hacer alarde de “una intensa capacidad de muerte, pericia para la crueldad y dominio soberano sobre un territorio, (los asesinatos) nos dicen que se trata de una jurisdicción ajena, ocupada, sobre la que no podemos interferir” (Segato, 2016).

En relación a estas agresiones públicas, dirigidas al ojo de la sociedad, de las que las mujeres – y los cuerpos feminizados- son constantemente víctimas, Segato se plantea una pregunta inquietante: ¿es posible obtener justicia o tal vez llegará el momento en el que sea necesario conformarse con que los asesinatos terminen y exista paz?

Lo anterior quiere decir que el estado patriarcal se ha apropiado del cuerpo de las mujeres a través de la violencia para vulnerarlo y para colonizarlo, así como para colonizar el territorio a través de esto. Segato hace énfasis en el hecho de que, en las nuevas formas de guerra, la violencia contra la mujer ya no es un daño colateral, sino una estrategia, ya que en

el pasado el cuerpo femenino se violentó como parte del territorio conquistado. Sin embargo, en la actualidad los cuerpos femeninos y feminizados se torturan, agreden y destruyen por medios sexuales, pues de esa forma se derrota a los “hombres a cargo de su vigilancia y protección” (Segato, 2016). En palabras de la autora: “se utiliza una saña antes no conocida contra víctimas no directamente involucradas en el trabajo de guerra” (Segato, 2016). La escritora y antropóloga argentina explica que esta guerra es despojadora, lucrativa y que se ha convertido en un proyecto a largo plazo cuya intención no es conseguir una derrota y edificarse sobre el vencido, sino mantenerse como forma de existencia para asegurar el dominio.

Estos nuevos conflictos no convencionales con bajos niveles de formalización - guerras que no necesariamente están declaradas o consideradas como un enfrentamiento bélico-, y que ya tienen otros protagonistas además del aparato de estado, toman forma en Latinoamérica en “el crimen organizado; las guerras represivas paraestatales de los regímenes dictatoriales, [...] la represión policial [...] el accionar represivo y truculento de las fuerzas de seguridad privadas [...] las guerras internas de los países o los conflictos armados” (Segato, 2016). En este escenario, las consecuencias para la mujer son la destrucción corporal, la trata y la comercialización de su cuerpo, pues la dominación y violencia sexual ya no son complementos, sino el hilo conductor de la estrategia bélica. La autora señala, además, que esta situación se evidencia en una realidad en la que, a pesar de contar con más leyes y políticas que pretenden proteger la seguridad e integridad de las mujeres, éstas se encuentran cada vez más vulnerables a la violencia. Si bien Segato se enfoca en las agresiones que enfrentan las mujeres, no descarta otras violencias que se generan en este contexto. Señala además que la estructura patriarcal también oprime a través de la violación, la tortura sexual y la destrucción del cuerpo a niños, jóvenes, pobres, no-blancos y antagonistas del patriarcado que no se dejan reclutar o que desobedecen, ya que el objetivo es controlar y capturar lo social y político para mantener el orden y la dominación arbitraria sobre la vida de las personas y sus territorios por lo que es imprescindible localizar y desarticular este dispositivo de dominio (Segato, 2016).

En un tipo de violencia más sutil, Segato también habla de cómo el estado ha jerarquizado la forma en la que interactuamos en comunidad y ha establecido la dualidad de lo público (lo masculino) y lo privado (lo femenino), priorizando lo masculino como lo

exitoso y relegando lo femenino. De esta manera, el espacio de las mujeres se ha limitado al espacio doméstico, lo que es sumamente relevante, ya que esta autora explica que la historia de la esfera pública es también la historia del patriarcado.

Esta división dual ha ocasionado la “minorización” de la mujer, es decir, el que sea considerada como menor en su representación y posición dentro del pensamiento social y, por lo tanto, en las acciones individuales y colectivas. Los elementos que, de acuerdo con Segato (2016), determinan esta “minorización”, están relacionados con el paso de la vida comunal a la sociedad moderna; en América Latina esto implica la transición de los pueblos originarios hacia la modernidad colonial. La autora explica que, si bien este patriarcado se manifiesta primeramente en la organización familiar, se replica asimismo en las relaciones raciales, coloniales y de centro-periferia. En el mundo colonial-estatal, los géneros ocupan dos espacios distintos en la vida social, que no se engloban el uno al otro. La esfera pública es un espacio masculino, colonial, blanco -o blanqueado- propietario, letrado y padre. La esfera privada es, por el contrario, un espacio doméstico, íntimo, desprovisto de politicidad, marginal y minorizado.

Es esta construcción colonial moderna la que, insiste la autora, se necesita analizar, antagonizar, replantear y reescribir, porque desde aquella y desde su esquema binario se generan las violencias contra las vidas de las mujeres y los principales males de la sociedad contemporánea.

Para Rita Segato, las constantes violencias ejercidas hacia quienes antagonizan el patriarcado son un disciplinamiento que éste impone a todas las personas que se encuentran al margen de la política, que desestabilizan o desafían el control, que desobedecen o confrontan la vigilancia patriarcal. A este disciplinamiento, Segato lo llama “pedagogías de la crueldad”, porque se trata de pedagogías que tienen el objetivo de diluir o distraer la apreciación de estas expresiones violentas contra las mujeres (Segato, 2018). Son todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en objetos, que enseñan –o programan– a transicionar de un “camino de los vínculos” -la vida comunitaria, la relación y convivencia entre iguales- a un “camino de las cosas” -expresiones de poder por encima de las personas- (Segato 2018).

Segato explica que la historia de la burocracia no es la historia de las mujeres o de los espacios femeninos, sino la historia del patriarcado. Por lo tanto, la historia del estado no es

la historia de la mujer, porque “tiene el ADN de los hombres y del patriarcado” (Segato, 2018). Aquí es donde surgen estas pedagogías que merman la empatía y normalizan la crueldad.

De acuerdo con la autora, en América Latina es sumamente importante nombrar las jerarquías tan presentes a la fecha: la discriminación, las diferencias raciales y de clase (blanco, negro, mestizo, criollo, provinciano, etc.) de las que se habla en todos los países, pero que se organizan de manera particular en cada nación y configuran las fracturas y las desigualdades. Estas cuestiones se interseccionan con la problemática de género, la subordinación de las mujeres y la de quienes desafían el orden patriarcal. Tanto los feminicidios, como las agresiones homofóbicas, como los asesinatos de personas trans son crímenes del mismo tipo, patriarcales.

La autora menciona que le costó bastante tiempo realizar el cruce entre estas subordinaciones con el orden de los estados nacionales modernos y las otras formas de discriminación, pero que es importante para entender y construir la perspectiva de la crítica decolonial feminista:

El cruce entre el pensamiento decolonial y la crítica del patriarcado es probablemente la más creativa y sofisticada de las contribuciones del feminismo contemporáneo, y es en esa perspectiva que me sitúo y desde ella les hablaré aquí. Entonces, la perspectiva de la colonialidad nos permite entender las relaciones de género en su lecho de sentido, que es la historia colonial (Segato, 2018).

Laura Rita Segato hace la observación de que los feminismos en América no tienen el mismo origen, sino que son distintos en América del Norte, del Centro y del Sur. Pone el ejemplo de que en Argentina, Uruguay y Brasil el feminismo viene de las universidades; por lo tanto, es muy eurocéntrico y se plantea como la referencia a partir de la cual habría que educar al campo, como si de una vocación misionera se tratara: “ese equívoco de que la gente no sabe y hay que enseñarla a luchar por sus derechos” (Segato, 2018). Para Segato es importante resaltar que mucha de esa literatura de academia tiene poco que enseñarles a las mujeres del campo con las que ella había tenido oportunidad de trabajar en sus experiencias de investigación y lo explica de la siguiente manera:

La modernidad se vendía y era comprada a un precio alto, a medida que el feminismo iba saliendo de la calle y se transformaba en un nicho teórico para la construcción de carreras académicas -como la mía también- u ofrecía su conocimiento ahora al mercado de empleo de las ONG, así como en múltiples instituciones del estado. A ese feminismo emergente, ya establecido y bien remunerado en la investigación, en la docencia y en la gestión, le resultaba muy difícil entender y aceptar que comunidades no identificadas con el precepto colonial-moderno, vistas como clientela potencial para sus saberes, no siempre se encuentran en la posición de tener que aprender, sino que muchas veces tienen algo que enseñarnos (Segato, 2018).

La autora hace énfasis en la complejidad de la construcción de género, que es un organismo que entendemos a través del prisma del vocabulario de la cultura. Cabe hacer la aclaración de que Segato se distancia del término “cultura”, por tender, desde su perspectiva, a un culturalismo que ella considera sinónimo de fundamentalismo<sup>5</sup>, aunque tenga un aspecto que sirva a la defensa de los pueblos.

Desde esta inmersión en el género y este aprendizaje de campo, Segato reconoce una “época feliz” en su investigación, que ubica cuando trabajaba con estas sociedades en las no existía la violencia que observa ahora; entonces las mujeres tenían autoridad, estaban en posiciones no subordinadas y tenían autonomía de decisión. Pero, a medida que la institucionalidad entró en las comunidades, con sus respuestas de modernidad, “que entrega con una mano para corregir los males que causó con la otra” (Segato, 2018), fue rompiendo el tejido comunitario y generando una caída abrupta de la posición de la mujer. Rita Segato identifica que justo cuando el estado se expande a estas sociedades, se constata un declive de la posición femenina, de sus posibilidades y acceso a la participación, así como de un recrudecimiento de la agresividad masculina y la crueldad contra las mujeres.

Cuando estas violencias se replican ocasionan que la crueldad se normalice, que los niveles de empatía sean bajos o inexistentes, además de que las personas sean consideradas como mercancías. De acuerdo con la autora, en la sociedad patriarcal la masculinidad es afín

---

<sup>5</sup> Segato menciona en *Contra-pedagogías de la crueldad* que ha tomado la decisión de utilizar muy poco la palabra cultura por razones políticas, ya que creer que hay pueblos de historias y pueblos de costumbres es un desvío racista.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la crueldad porque al varón se le entrena así para la vida: se le educa en la guerra, en el distanciamiento y en la baja empatía. Por otro lado, las mujeres son colocadas en el papel de objeto disponible y desechable, ya que la masculinidad respeta y obedece sólo a sus pares, otros opresores.

La pedagogía de la crueldad es, según explica Segato, aquella que insensibiliza a lo cruel de lo real y que aparenta ser el único camino hacia la modernidad. El capital en la actualidad depende enormemente de acostumbrar a las personas -que dejen de sorprenderse y alarmarse- al espectáculo de la crueldad, de que se normalice la expropiación de vida y de que se haga caso omiso de aquellos que son devorados por el proceso de consumo. Esta pedagogía está particularmente presente en los medios masivos de información, que condenan y atacan la dignidad de las mujeres. Asimismo, se encuentra en la victimización que los feminicidas ejercen sobre los cuerpos y que se presenta como espectáculo televisivo (Segato, 2018).

En respuesta a estas pedagogías que naturalizan y replican la crueldad, Rita Segato propone las “contra-pedagogías de la crueldad”, que se contraponen al orden patriarcal, al distanciamiento, a la crueldad, a la baja empatía, al mandato de la masculinidad y a la desensibilización. Son contra-pedagogías del poder y del patriarcado que parten de la experiencia histórica de las mujeres para replantear otras formas de pensar y actuar en sociedad.

La autora propone que estas pedagogías cuestionen la estructura jerárquica y que a través de ellas se valoren las ventajas pragmáticas de una politicidad femenina más centrada en el proceso que en el producto y que funcione como preservadora de la vida; asimismo, propone identificar y reconocer el sufrimiento que han experimentado los hombres por el mandato de la masculinidad, y trabajar en construir un mundo de vínculos y comunidad. Para Segato, un pueblo es un proyecto histórico de ser un pueblo, una comunidad es algo que tiene como meta ser comunidad. La autora señala que las soluciones a futuro no se ven venir desde el estado, sino de un entretejido social, de un retorno a las sociedades guiadas por principios colectivistas. Las sociedades comunitarias son las que tienen potencial de proteger la vida de las mujeres (Segato, 2018).

### 3.2.2 Feminismo, educación y transgresión - bell hooks<sup>6</sup>

Gloria Jean Watkins, escritora afroamericana mejor conocida como bell hooks, afirma que “el feminismo es para todo el mundo”. La autora escribe principalmente sobre la cultura sexista, la violencia de género y sobre cómo los elementos de raza y clase funcionan como agravantes de la opresión y la dominación.

hooks es una feminista, escritora, profesora y activista estadounidense que expresó sus ideas sobre la raza, la clase y el género en la educación, el arte, la historia, los medios de comunicación y el feminismo desde su experiencia personal. A partir de sus vivencias como docente y estudiante, hooks identifica la importancia de considerar a la educación como una herramienta con potencial transgresor, y es desde su transición de una escuela segregada a una integrada que se plantea muchos cuestionamientos sobre la raza, la clase y el género como lo menciona en este fragmento: “...yo había llegado a la universidad desde el sur negro y campesino, había vivido toda la lucha por la desegregación racial y me sentía en resistencia, pero sin un lenguaje político para expresar este proceso” (hooks, 2021).

La autora se enfoca en el poder de la educación como práctica de libertad; para apoyar su reflexión, habla de su vida en una zona rural del sur agrario de los Estados Unidos, donde recuerda dos escenarios particulares: en primer lugar, la gran cantidad de analfabetas que dependían de personas racistas para que les explicaran, les leyeran, les escribieran y les enseñaran. También, algunas maestras negras, que identifica como pedagogas críticas, que le ofrecieron paradigmas liberadores y que -aunque hooks aclara que no se nombraban feministas y probablemente no estaban familiarizadas con la palabra- prepararon a jóvenes como ella en la excelencia académica y el pensamiento crítico para resistir el racismo y la supremacía blanca. hooks comenzó a desempeñarse como docente en 1976 en la Universidad del Sur de California y colaboró en universidades como Yale, City College of New York, Oberlin College y Berea College enseñando literatura, estudios de la mujer y estudios afroamericanos (hooks, 2021).

bell hooks reconoce que, dentro de la desventaja que puede representar el género, las voces en los márgenes se encuentran más silenciadas y oprimidas. hooks parte de los

---

<sup>6</sup> Se hace la aclaración de que se está respetando la ortografía con la que la autora escribe su propio nombre con la intención de transgredir las normas que señalan a unas palabras como más importantes que otras, asimismo como forma de eliminar el enfoque en ella y colocarlo en sus ideas (hooks, 2017).



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

feminismos negros y hace énfasis en la importancia de considerar el género, la raza, la clase y la sexualidad, invitando así a las mujeres a entender sus diferencias y aceptarse unas a otras, pues estos rasgos coexisten en la estructura patriarcal opresora y significan distintas realidades y grados de discriminación. Asimismo, esta autora habla desde su experiencia como docente para proponer una educación colectiva en igualdad, desde el amor y la transgresión.

En su propuesta de un feminismo para todo el mundo, la autora señala que es de vital importancia que, más allá de en los espacios académicos, el feminismo pueda ser accesible para todas las personas. hooks menciona que, antes de la literatura feminista, las mujeres aprendían sobre feminismo en comunidad, explicando cómo funciona el pensamiento sexista y cómo es posible cuestionarlo y cambiarlo (hooks, 2017).

La autora explica que el movimiento feminista cobró impulso cuando encontró su espacio en la academia porque eso permitió que muchas personas se formaran en las aulas, despertaran políticamente y pensarán de forma crítica. El suceso permitió que la crítica feminista entrara a los cánones del conocimiento o a las obras que antes eran producidas exclusivamente por hombres que revelaban sesgos basados en el género; además, permitió recuperar la producción de las académicas, activistas y escritoras e impulsar la producción de nuevos trabajos hechos por y sobre mujeres.

Sin embargo, bell hooks menciona que esta legitimidad académica ocasionó que se le prestara menos atención a la teoría feminista surgida directamente de la práctica, y que se prefirieran los trabajos escritos exclusivamente para un público académico. Esta academización del pensamiento feminista no es capaz de llegar a la mayoría de la gente y termina por debilitar el movimiento. Es necesario que exista contenido accesible para todas las personas, no sólo para aquellas que forman parte de las “élites académicas” (hooks, 2017). Ante esto, hooks propone estudios feministas comunitarios y pone el ejemplo de los grupos religiosos, imaginando el impacto que podría tener un movimiento feminista de masas que vaya de puerta en puerta repartiendo textos y tomándose el tiempo de explicar qué es el feminismo.

Asimismo, señala que la literatura infantil es un terreno crucial para la educación feminista con conciencia crítica, tomando en cuenta que la infancia es el momento en el que las creencias e identidades comienzan a tomar forma, por lo tanto, es de vital importancia

que las actividades feministas incidan en la educación -desde la niñez- para crear un currículo sin sesgos.

Para bell hooks, un futuro igualitario debe considerar la educación feminista como significativa en la vida de todas las personas, de lo contrario, nos arriesgamos a que los medios de comunicación -que son principalmente patriarcales- continúen siendo la fuente mayoritaria de aprendizaje sobre el tema. Para que la enseñanza del feminismo sea accesible para todas las personas, hooks afirma que debe trascender también la palabra escrita a través de canciones, programas de radio y televisión, audiolibros, etc. que permitan compartir el conocimiento de forma global. Si el foco no está en una educación que pueda ser accesible para todos, la información -mayormente negativa- que es producida por los medios de comunicación continuará desvirtuando la teoría y desprestigiando la práctica feminista.

La autora explica que la estructura dominante suele apropiarse de las contribuciones feministas al bienestar de la sociedad, para proyectar representaciones negativas del feminismo y así mantener su posición de poder. Compartir el pensamiento feminista no sólo mantiene al movimiento vivo, sino que también permite que “los saberes feministas sean para todo el mundo” (hooks, 2017).

bell hooks explica que en su búsqueda por encontrar nuevas formas de pensar la realidad social que fueran liberadoras y de trabajar en una educación en esta misma línea, la obra de Paulo Freire le otorgó un lenguaje para nombrar y pensar a fondo su resistencia. También confiesa que es consciente del sexismo del lenguaje de Freire -principalmente en sus primeras obras- y que, aunque es una fuente de angustia constante porque representa un área ciega en la perspectiva de un hombre que considera de gran visión, ésto no impide que siga habiendo en la obra muchos elementos liberadores. hooks aclara que no por ello disculpa el sexismo, ya que “el propio modelo de pedagogía crítica de Freire invita a la interrogación crítica desde este defecto de su obra, pero la interrogación crítica no es lo mismo que el rechazo” (hooks, 2021). Asimismo, explica que el acceso a una obra que promueve la liberación es un gran regalo y no es tan importante si dicho obsequio tiene algunos defectos. Para reforzar esta idea, la autora se permite una analogía: a alguien que muere de sed y se encuentra agua con un poco de suciedad, al estar tan sediento, afirma hooks, el orgullo no le impedirá quitar la suciedad del agua para saciar su sed.

La autora retoma de Freire la idea sobre la educación para la libertad e invita a las y los estudiantes a “transgredir” los límites de raza, sexo y clase que se nos imponen en la sociedad y que se replican en las aulas. Ella se basa en su experiencia como profesora para cuestionar las prácticas docentes que prefieren asirse a un modelo de educación – al que Freire denomina bancario- en el que las y los profesores son quienes saben y depositan conocimientos en las y los estudiantes que no saben, con el objetivo de mantener un estatus. Asimismo, explica que en el contexto multicultural en el que se vive actualmente, no es posible que la educación se conciba únicamente desde y para el hombre blanco, perpetuando la idea de éste como ser dominante por encima de cualquier minoría, color de piel y, principalmente, de las mujeres.

hooks invita a repensar la educación no sólo desde la perspectiva de quienes educan, sino también desde la de quienes estudian –“educandos” en palabras de Freire-, con el objetivo de enseñar y aprender en libertad, con un compromiso social, ya que “educar como práctica de libertad es una forma de enseñar que cualquiera puede aprender” (hooks, 2021). Así es como propone lo que ella llama una “pedagogía comprometida”, que se basa en la pedagogía crítica de Paulo Freire, en el antirracismo, en el feminismo negro y en una visión de la educación en la que no sólo es importante el proceso de aprendizaje, sino también los aspectos espirituales y los deseos individuales de las personas que se educan. hooks recomienda, para generar una comunidad educativa, que ésta se construya sobre una pedagogía comprometida y que modifique tanto la estructura pedagógica, como el contenido curricular.

Desde una perspectiva multicultural, la autora menciona que es de suma importancia que los docentes estén preparados para aceptar el cambio que presenta la actualidad ya que, para poder generar espacios formativos en los que sean posibles el intercambio de experiencias y los diálogos enriquecedores, es necesario no sólo modificar los planes de estudios, sino también hábitos y actitudes que corresponden al modelo de educación bancaria. No sólo los temas deben ser transgresores, sino también la práctica docente, hooks le llama a esto “una revolución de valores” (hooks, 2021).

hooks también retoma de Freire la relevancia de la experiencia en el papel docente. La autora hace énfasis en la importancia de que la teoría y la práctica se desarrollen juntas y se retroalimenten de forma constante, de manera que las experiencias de lucha tengan un

potencial de liberación colectiva. Asimismo, propone que se trabaje con teorías que puedan ser transmitidas tanto de manera escrita como oral, en la búsqueda de que el pensamiento feminista -y el conocimiento- sea accesible para todos los públicos.

De acuerdo con bell hooks, las experiencias de docentes y estudiantes no sólo deben ser tomadas en cuenta, sino que también se deben compartir con quienes participan en los contextos educativos. Esto genera comunidades de aprendizaje interesadas e involucradas, ya que los educandos perciben que los contenidos tienen relación directa con sus vidas. Así lo explica en el siguiente fragmento:

Cualquier profesor o profesora que se dedique a la pedagogía comprometida reconoce la importancia de afrontar de manera constructiva las cuestiones de clase. Esto implica acoger la oportunidad de transformar nuestras prácticas de aula de manera creativa para que pueda cumplirse el ideal democrático de la educación para todas y todos (hooks, 2021).

hooks propone enseñar a transgredir partiendo de la idea de que la educación está en crisis porque, según su experiencia, los estudiantes no quieren aprender y los educadores no quieren enseñar. La profesora y escritora insiste en la importancia de rejuvenecer las prácticas docentes, ya que las aulas “siguen siendo el espacio de posibilidad más radical en el mundo universitario” (hooks, 2021).

A través de sus experiencias como estudiante, así como del recuerdo de su madre y su abuela -a quienes reconoce como sus primeras profesoras-, y de las maestras que en su infancia le otorgaron las herramientas para interpretar el mundo, hooks reconoce a la educación como el arma que permite una verdadera libertad. Para la autora, las aulas deben ser espacios emocionantes en los que pueda existir el diálogo, donde se pueda trabajar de forma colectiva y se construya comunidad. Por su parte, las personas que abracen la docencia deben asumir el desafío de la autorrealización para poder generar prácticas pedagógicas que involucren a los estudiantes, y les ofrezcan formas de acercarse y comprender de mejor manera su contexto. hooks se expresa sobre esto de la siguiente forma:

La academia no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear el paraíso. El aula con todas sus limitaciones sigue siendo un entorno de posibilidades. En este

campo de posibilidades tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de exigirnos a nosotros mismos y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad al mismo tiempo que, colectivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteras, para transgredir. Esta es la educación como práctica de la libertad (hooks, 2021).

### **3.3 Diálogo: pedagogías críticas - pedagogías feministas**

Tanto en los autores analizados en las pedagogías críticas como en las propuestas de Segato y hooks es posible identificar una intención consciente de dejar de ver a la comunidad/los oprimidos/las personas que sufren violencia como el objeto de estudio para considerarles los sujetos y sujetas activas en sus procesos pedagógicos e involucradas en sus contextos.

Asimismo, se toman en cuenta dichos contextos para construir las realidades e identidades de las personas -tanto de aquellas que se desenvuelven en la labor docente como de las que Freire llama “educandos”- para situarlas en un momento histórico y comprometerlas con los procesos de aprendizaje. En el caso de Cassany, el autor explica que el objeto de estudio no es la mente de los que leen y escriben, sino desde dónde lo hacen; la situación y contexto en el que se encuentran. De forma similar, Segato se enfoca en el contexto situado para analizar las violencias que sufren las mujeres latinoamericanas. Es decir, la realidad que viven y experimentan las personas es un punto de partida -y de llegada, ya que acompaña todo el proceso pedagógico- de mucha relevancia.

La concepción de la educación como un ente vivo, que sucede en la práctica y no sólo en la teoría, también está presente en ambas perspectivas. La concienciación de la que habla Freire y el proceso de descolonización del que parten hooks y Segato no terminan jamás, no son un fin, sino “un elemento al que se suma la praxis significativa” (hooks, 2021). Las personas son seres de praxis y también son seres reflexivos, por lo tanto, el pensar críticamente sobre ellas mismas y su contexto les permite un movimiento perpetuo y continuo de la práctica a la teoría (hooks, 2021). Ya se mencionaba que, para Paulo Freire, aquella persona que se reconoce oprimida no ha logrado aún la liberación, sino que apenas ha dado el primer paso. De la misma manera que para Segato, identificar las pedagogías de la crueldad no significa erradicar la violencia ni proteger la vida de las mujeres, sino que es necesario

plantear unas contra-pedagogías que, en la práctica, hagan frente al sistema patriarcal -y opresor-.

Un punto de encuentro interesante para este proyecto es la idea de la educación -o la alfabetización crítica- ante el poder. De acuerdo con Cassany, la lectura y la escritura contribuyen a ejercer el poder o resistirse a él. Además, ya se explicaba que, para el autor español, el decidir respetar o no las convenciones de estas prácticas sociales, reafirma o niega la estructura. El cruce con hooks es inevitable cuando se tiene en mente que la autora hace énfasis en la importancia de la educación crítica para enfrentarse a la opresión, discriminación y supremacía blanca. No está de más repetir que la propuesta de Freire parte de la idea de que la educación libera a las personas oprimidas al permitirles ser conscientes de su condición y romper con el ciclo de opresión.

De la misma forma en la que Freire identifica la opresión como obstáculo, Segato señala la “dueñidad”. En ambos casos, los autores se refieren a un control arbitrario sobre las vidas de las personas que los limita y los mantiene disminuidos. Ante esta realidad el autor brasileño propone un modelo de educación para la libertad -que responda a la opresión- y la autora argentina unas “contra-pedagogías de la crueldad”. Ya en este paralelismo, se puede observar que la educación bancaria que busca adaptar a las personas a la realidad que conviene a los opresores tiene muchas similitudes con el disciplinamiento patriarcal que Segato señala como el componente principal de las pedagogías de la crueldad.

En general, las posturas mencionadas reconocen que aquellas personas que se encuentran en los márgenes son las que resultan más afectadas por las opresiones de sus contextos, sin embargo, son específicamente hooks y Segato las que se detienen en el hecho de que los elementos raciales, coloniales y de clase agravan las desigualdades, así como Freire quien considera la opresión de clase para proponer su pedagogía.

En cuanto al proceso de educación que estas teorías plantean, el cual no sucede solamente dentro de las aulas, es posible encontrar coincidencias en la idea de que las y los estudiantes llegan a los salones de clases y a los espacios académicos con aprendizajes propios, es decir, que no son vasijas vacías como los considera la educación bancaria que tanto critica Freire. Este mismo autor señala que es importante considerar que las personas ya tienen un aprendizaje previo al momento en el que llegan al entorno educativo, sea o no escolarizado. Por su parte, Petit menciona que las primeras figuras mediadoras de lectura son

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los padres o familiares que interpretan el mundo para entregárselo a las infancias. Cassany se detiene en el hecho de se lee mucho más que el texto escrito -principalmente hablando del texto escrito para el contexto escolar-, puesto que las personas leen el mundo en el que se desenvuelven, y hooks no sólo menciona que existe educación en el arte y en los medios de comunicación, sino que también se detiene a recordar que sus primeros aprendizajes fueron de su madre y su abuela.

La misma hooks, cuando defiende que *El feminismo es para todo el mundo*, explica que una forma adecuada de compartir el conocimiento feminista sería diversificando la educación a través de canciones y juegos. Por su parte, Petit explica que todas las personas tienen derechos culturales, que la lectura debería estar al alcance de todos como espacio seguro de desahogo y que la oralidad tiene un gran peso al momento de compartir historias y experiencias. Tanto estas dos autoras, como Cassany y Freire defienden que es positivo que el aprendizaje se encuentre también fuera de los espacios académicos, ya que esto abona al análisis crítico del mundo.

Finalmente, y lo que se podría considerar como uno de los puntos más importantes, todos los autores que se han mencionado consideran de gran importancia el diálogo y el intercambio de conocimiento en comunidad. Ninguno se alinea al modelo bancario de educación, sino que proponen un proceso dialógico en el que el contexto y las personas involucradas tengan un impacto directo. En palabras de Petit, “estamos en un mundo en contacto con otras personas” (Petit, 2013) o, parafraseando a Freire, nadie educa a nadie, sino que las personas se educan entre sí con la mediación del mundo.

## 4. Del papel a las aulas: la intervención educativa

*Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas*

*bell hooks, Enseñar a transgredir*

### 4.1 Unidad receptora

Dado que la sustentante de este proyecto colabora en el Tec de Monterrey desde 2014 y en PrepaTec, en específico, desde 2017, el taller *Género, literatura y escritura* fue pensado para aplicarse en esta Institución. La justificación de llevarlo a cabo en este contexto surgió al identificar la baja oferta de actividades que estuvieran pensadas para abordar la problemática de la violencia contra la mujer y aún menos que estuvieran dirigidas a quienes estudian la preparatoria. Asimismo, responde a la inquietud de una docente por atender a las preocupaciones de una comunidad estudiantil que había denunciado durante los años 2020 y 2021 diferentes situaciones de violencia de forma anónima -en tendederos en los baños, principalmente-. A través del estado de la cuestión realizado en el Campus Aguascalientes y detallado anteriormente, fue posible confirmar la pertinencia de una actividad de estas características.

El Tecnológico de Monterrey fue fundado en 1943 por Eugenio Garza Sada y por un grupo de empresarios, quienes constituyeron una asociación civil denominada Enseñanza e Investigación Superior, A. C. Es una institución privada, sin fines de lucro, independiente y ajena a partidismos políticos y religiosos, como lo explica su página de internet (tec.mx).

Dentro de su oferta se incluyen programas de preparatoria -PrepaTec-, carreras profesionales, programas de posgrado y programas de educación continua. Cuenta con 26 campus en diferentes ciudades de la República, organizados en 4 regiones: Centro-Sur, Norte, Occidente y CDMX. Los tres programas de PrepaTec -Bicultural, Multicultural e Internacional- se encuentran en 35 planteles distribuidos en distintas ciudades de México, que corresponden a los campus de las respectivas regiones (tec.mx). Cabe aclarar que algunos



campus cuentan con más de un plantel de PrepaTec, como es el caso de Campus Guadalajara que es sede de PrepaTec Guadalajara, Santa Anita y Colima.

Campus Aguascalientes fue inaugurado en 1998, pertenece a la región Occidente y se encuentra ubicado en la capital del estado. El campus cuenta únicamente con dos de los tres programas de PrepaTec:

- Bicultural: las y los estudiantes cursan sus materias en español, el programa está enfocado en que los estudiantes adquieran o fortalezcan el dominio del inglés como segunda lengua.
- Multicultural: las y los estudiantes cursan sus materias en inglés y llevan un 3er idioma. El programa está enfocado en que los estudiantes que ya dominan el idioma inglés adquieran una tercera lengua y desarrollen la competencia multicultural que les permita interactuar con otras culturas para fortalecer su visión del mundo (tec.mx).

En ambos programas se cursan un total de 48 materias, distribuidas en 6 semestres y organizadas en los siguientes departamentos académicos:

- Ciencias.
- Matemáticas.
- Lengua Española.
- Humanidades y Ciencias Sociales.
- Tutorío.

La intervención educativa que aquí se presenta formó parte de la oferta de actividades extracurriculares y de vivencia del semestre agosto-diciembre 2022. Estuvo dirigida para estudiantes de ambos programas de preparatoria, priorizó a quienes mostraron interés en Campus Aguascalientes, pero permitió la posibilidad de participar a otras personas de los Campus de la Región Occidente: Aguascalientes, Guadalajara, Obregón, Hermosillo, Culiacán, León y Morelia. Para atender esto, se consideró llevar a cabo el taller en formato híbrido.

Además de ser un taller generado desde la práctica docente en PrepaTec, *Género, literatura y escritura* estuvo respaldado y contó con el apoyo del Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana, del Centro de Escritura y del programa de mediación lectora *Pasión por la lectura*. A continuación, se detallan las características de estas oficinas e iniciativas:

- Como se explicaba previamente, el Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana tiene el propósito de impulsar la consolidación de una Institución segura, igualitaria, diversa e incluyente. Es, entre otras cosas, responsable de coordinar la estrategia de igualdad de género, diversidad e inclusión (tec.mx).
- El Centro de Escritura es una oficina dentro de la Biblioteca, que tiene el objetivo de brindar apoyo a estudiantes y colaboradores de la Institución por medio de sesiones de acompañamiento para la correcta redacción de textos, documentos y reportes en inglés o en español. Se enfoca tanto en las técnicas de formato, ortografía y estructura, como en desarrollar el hábito de obtener la información de sitios confiables, haciendo uso de bases de datos verificadas. Su apoyo no se limita a textos académicos o a tareas escolares (CONNECTA, 2019).
- El programa de *Pasión por la lectura* tiene como objetivo, según la página de internet de la Institución, el fomento a la lectura y la formación de lectores dentro del Tecnológico de Monterrey. Tiene presencia en todos los campus a nivel nacional y sus actividades constan de círculos de lectura, cursos de literatura, conferencias con autores, presentaciones de libros, publicaciones impresas y electrónicas, concursos y talleres, entre otras (tec.mx).

#### **4.2 Instrumento de intervención**

La intervención educativa *Género, literatura y escritura: revisión de la violencia contra la mujer a través de las pedagogías críticas* se planteó como un taller que permitiera, a través de la literatura y la escritura creativa, dialogar con las y los estudiantes, analizar e interpretar las obras, estimular el pensamiento crítico y provocar la reflexión en torno a la violencia contra la mujer. Para ello, fue necesario identificar ideas centrales de las teorías que sirvieron

de cimiento para esta propuesta, reflexionar sobre la propia experiencia en talleres de escritura e imaginar la aplicación de dichas líneas teóricas como fundamento del proyecto.

#### **4.2.1 Fundamentación y ejes de problematización**

Las ideas expuestas por bell hooks, Laura Segato, Michèle Petit, Daniel Cassany y Paulo Freire dan sustento a esta intervención educativa. A partir de sus propuestas sobre una educación para la libertad, de la importancia se debe dar al contexto para situar el aprendizaje y del papel de la mujer en nuestras sociedades es que se diseñó este espacio educativo con tres líneas generales derivadas de la lectura y reflexión de estas autoras y autores:

- Aprendizaje en comunidad.
- Leer el mundo, escribir el mundo, abrazar el mundo.
- La educación como herramienta para identificar y enfrentar la opresión.

Ya se ha mencionado antes el interés particular de este proyecto por el aprendizaje en comunidad, por la idea de que las personas aprenden juntas y por la importancia de ser conscientes de que quienes asisten a las aulas llegan a ellas con aprendizajes previos y experiencias propias. Desde estos postulados es que se planeó un taller en el que el diálogo fuera constante y, aunque se trabajara una planeación como línea a seguir, se pensó en que existiera la posibilidad de una interpretación colectiva y una discusión horizontal, en la que todas las personas que participaran sintieran la confianza de llevar la conversación por los rumbos que les parecieran pertinentes, urgentes y propios de sus contextos.

La propuesta consistió en abordar dentro del taller un formato de discusión libre, derivada del concepto de acción dialógica de Freire, en donde el diálogo es primordial para una pedagogía liberadora, ya que permite “una devolución organizada al pueblo de aquellos elementos que entregó de forma inestructurada” (Freire, 2005). Esta línea de trabajo surgió de la intención de otorgar a las personas involucradas la posibilidad de explayarse sobre las cuestiones que fueran más significativas para el grupo. Esto respondió directamente a las ideas anteriormente expuestas, como el caso de Freire que asegura que nadie educa a nadie,

sino las personas se educan con el mundo o el de Petit que refuerza que dialogar y tocar los libros es vital para acercarnos a las obras.

En un segundo punto, la postura de abrazar el mundo se consideró pertinente para el taller *Género, literatura y escritura* porque se propone la literatura como medio para comprender el entorno y las realidades que se viven, ese proceso de abrazar el mundo a través de las obras literarias. De igual forma se planteó que la escritura creativa otorgara momentos de introspección que permitieran al grupo aproximarse de manera crítica al mundo y aterrizar en un texto concreto las reflexiones que surgieran de la interpretación colectiva y las inquietudes individuales.

El taller buscó, a través de las obras propuestas en el corpus, un acercamiento a las diferentes violencias experimentadas por las mujeres en la cotidianidad. Si bien el acercamiento se hizo a través de la ficción, estas lecturas fueron la puerta que permitió entrar a las situaciones que se viven en la realidad. A través de las narraciones -las que se leyeron y las que se escribieron-, el grupo tuvo la oportunidad de aproximarse a una comprensión, cuestionamiento y problematización de la realidad; la literatura sirvió de herramienta para abrazar el mundo, la escritura de herramienta para hacerlo propio. Tal como se revisaba con Cassany, Freire y Petit, la educación -a través de la lectura y la escritura- fue la forma de generar un acercamiento y comprensión crítica del mundo.

Finalmente, el proceso de abrazar el mundo, de identificar ciertas situaciones o violencias en la literatura, de dialogarlas en comunidad y aterrizarlas en reflexiones y escritos propios, prestó el espacio para reconocer y enfrentar las distintas opresiones que se identificaron.

El espacio intentó trascender sus sesiones para que las reflexiones ahí hechas no se limitaran a una identificación, sino que las personas que participaron pudieran sentirse con la libertad y seguridad de proponer otras líneas de discusión, nuevos temas y diferentes actividades que enriquecieran la dinámica.

En cuanto al hilo conductor de los diálogos se estableció desde los siguientes los ejes de problematización, a partir de las lecturas propuestas:

- La familia y las violencias íntimas.

- El feminicidio.
- Las violencias en las calles y la inseguridad en los espacios públicos.
- Los cuerpos hegemónicos; la “norma” y las personas fuera de la misma.
- La memoria de las víctimas de violencias.

Estas líneas de discusión y reflexión se plantearon con base en las temáticas que abordan las obras del corpus seleccionado para este proyecto, sin embargo, se tomó en cuenta que existía la posibilidad de que otras inquietudes encontraran su espacio en las conversaciones, como consecuencia del formato de discusión libre del que se hablaba antes. Asimismo, se consideró que podría haber discusiones en las que no se ahondara tanto porque no fueran prioritarias para quienes participaran en el taller. Se decidió que estas nuevas conversaciones o direcciones que no estaban consideradas en la planeación tendrían la libertad de dialogarse durante las sesiones y se integrarían a este trabajo en la sección de conclusiones.

### **4.3 Metodología de implementación**

#### **4.3.1 Planeación del taller**

El taller *Género, literatura y escritura* se llevó a cabo en PrepaTec Aguascalientes, estuvo dirigido a estudiantes entre los 15 y 18 años y se ofreció como una actividad extracurricular y de vivencia respaldada por el Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana, por el Centro de Escritura y por el programa de mediación lectora *Pasión por la lectura*.

El periodo de inscripciones del taller fue durante las primeras semanas de agosto de 2022 y sus encuentros sucedieron durante el semestre agosto-diciembre 2022.

Los pormenores del ciclo semestral son estos:

- 16 semanas.
- 2 semanas de promoción e inscripción.
- 14 semanas de encuentros.
- 2 periodos de lectura y reflexión.

- Un periodo dedicado a la escritura creativa.
- Actividad final de presentación.
- Encuesta de cierre.
- Sesiones semanales de hora y media.
- Un grupo de entre 15 y 20 estudiantes, aproximadamente.

El objetivo de las actividades extracurriculares y de vivencia es permitir a quienes estudian encontrar espacios para desarrollar sus habilidades y compartir sus intereses con otras personas. En este caso, esa característica permitió que el contenido del taller pudiera ser diseñado con total libertad; desde la selección de los textos, las dinámicas de las sesiones y hasta el formato de discusión libre.

La propuesta consistió en comenzar con un ejercicio de escritura en la primera semana, el cual sirvió como referencia para conocer cómo se encontraba el grupo con respecto al tema y como punto de partida para construir desde ahí.

Posteriormente, se trabajó en la lectura y diálogo de las obras seleccionadas en el corpus. Las mismas estuvieron divididas a lo largo de los primeros dos periodos semestrales, con la novela y uno de los cuentos para el primer periodo, y la novela gráfica y los tres cuentos restantes para el segundo periodo.

En cada sesión en la que se discutieron las obras se contó con un ejercicio que partía de detonantes de escritura y permitía aterrizar las reflexiones; los resultados de los ejercicios se fueron colocando en un sitio web colaborativo, siempre que las autoras y los autores estuvieran de acuerdo. Es decir, que la secuencia didáctica constó de la lectura de las obras, el diálogo y la discusión en grupo, el detonante creativo, el momento de introspección a través de la escritura creativa y la publicación de los textos en la plataforma colaborativa. Asimismo, se asignó a algunas de las personas participantes el rol de relatoras para que llevaran una bitácora de la experiencia en las sesiones. Esto con la intención de contrastar su perspectiva con la de la sustentante de este proyecto que hizo lo mismo desde su papel como mediadora.

Finalmente, en el último periodo, cada persona tuvo la oportunidad de seleccionar uno de los escritos que realizó para trabajarlo en un taller de escritura creativa, en el que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dió un seguimiento más puntual a la estructura, siempre de acuerdo con las inquietudes e intereses de quienes participaron. Además, se organizó una presentación final de los productos que se decidió en conjunto y atendió a las conversaciones e intereses del grupo.

#### **4.3.2 Documentos de implementación**

Como se mencionó anteriormente, al ofrecerse como actividad extracurricular, se tuvo la libertad de organizarlo con base en las intenciones y necesidades del proyecto. Fue importante, sin embargo, establecer algunos lineamientos que mostraran claramente los objetivos del taller, el proceso que se seguiría, la ruta sugerida de avance, la forma de recopilar el trabajo colectivo y las características de la intervención educativa.

Para detallar estos puntos, se generaron algunos documentos que se incluyen en la sección de anexos de esta propuesta y se describen a continuación:

**Página 1<sup>7</sup>:** La página uno es el nombre que se le da en la PrepaTec al programa semestral de trabajo. En este documento se incluyen los datos generales del curso, la frecuencia y horario de las sesiones, los datos de contacto de la mediadora, los temas del taller y sus actividades de cierre. Su finalidad fue que las y los estudiantes tuvieran claridad en cuanto a las características del espacio educativo y a las actividades semestrales. Este documento se les entregó al inicio de la primera sesión, cuando se explicaron los detalles del proyecto y la forma de trabajar.

**Dosificación del taller<sup>8</sup>:** Este documento parte de un esquema día a día en el que se incluyen las actividades que la docente debió considerar antes, durante y después de cada sesión, así como los recursos necesarios para ella y las personas que participaron en el taller. Fue de uso exclusivo para la mediadora y facilitó un calendario claro de trabajo.

**Carta descriptiva<sup>9</sup>:** En este documento se explican brevemente los pormenores y objetivos del taller. Asimismo, se presenta el espacio educativo de forma clara y atractiva. Funcionó

---

<sup>7</sup> La página 1 se puede consultar en el Anexo 3.

<sup>8</sup> La dosificación se puede consultar en el Anexo 4.

<sup>9</sup> La carta descriptiva se puede consultar en el Anexo 5.

como una versión resumida de la página uno y tuvo el objetivo de ser un primer acercamiento con *Género, literatura y escritura* para que las personas interesadas pudieran conocer algunos detalles. Se compartió con quienes estuvieron interesados en participar o con quienes se acercaron a preguntar para que pudieran conocer más detalles de la propuesta.

**Texto promocional<sup>10</sup>:** Este texto breve fue una solicitud de la unidad receptora para incluir en los materiales de comunicación y difusión de la oferta de actividades. Es una sinopsis que buscó ser directa, clara, fácil de recordar y llamativa. Se colocó tanto en pasillos, plataformas educativas y redes sociales de PrepaTec.

**Propuesta de póster<sup>11</sup>:** Un diseño sencillo realizado en la plataforma Canva para proponer la campaña de comunicación y que las personas interesadas tuvieran una imagen visual y el contacto de la tallerista. Esta propuesta fue un punto de partida que el departamento de comunicación utilizó para generar la imagen e identidad del taller.

**Imagen final<sup>12</sup>:** Con base en la propuesta de imagen, el departamento de comunicación diseñó aplicaciones -material visual de comunicación- para diferentes plataformas. Las adaptaciones se hicieron para redes sociales, pósteres impresos, correo electrónico y pantallas del campus. Todas las aplicaciones, llevaban a la convocatoria.

**Convocatoria<sup>13</sup>:** Con base en las características del taller, se generó la convocatoria para el proyecto, misma que se presentó con el diseño proporcionado por el departamento de Comunicación del Tec.

---

<sup>10</sup> El texto promocional se puede consultar en el Anexo 6.

<sup>11</sup> La propuesta de póster se puede consultar en el Anexo 7.

<sup>12</sup> La imagen final se puede consultar en el Anexo 8.

<sup>13</sup> La convocatoria se puede consultar en el Anexo 9.



**Formulario de registro<sup>14</sup>:** se llevó a cabo en Google forms y se colocó en la convocatoria para quienes tuvieran interés en participar pudieran postularse colocando sus datos y una pequeña carta de intención.

**Distribución de corpus:**

Como se mencionó anteriormente, el piloto de esta intervención educativa se concentró en el corpus A presentado anteriormente en este documento. Las obras que integran dicho corpus se distribuyeron durante el taller de la siguiente forma:

Período 1

La novela *Catedrales* de Claudia Piñeiro

El cuento “Golondrina” de Dolores Bolio

Período 2

La novela gráfica *Tormenta de Mayo* de Paulina Márquez

El cuento “La cinta roja” de Magela Baudoin

El cuento “Subasta” de María Fernanda Ampuero

El cuento “Soñarán en el jardín” de Gabriela Damián Miravete

Período 3

Taller de escritura

Recopilación final

Producto/evento final

---

<sup>14</sup> Formulario de registro se puede consultar en el Anexo 10.

## 5. El viaje y los aprendizajes: experiencias

*[...] dar clase hoy no significa dar lecciones magistrales, sino planificar actividades para que los alumnos usen la lengua. [...] significa situar al aprendiz en el centro de la clase [...]*

*Daniel Cassany, El arte de dar clase*

### 5.1 Mujeres dentro y fuera del papel: un piloto

Previo a la aplicación de esta intervención educativa, la sustentante de este proyecto realizó una estancia profesionalizante con el Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara. Se incluye esta experiencia en el presente documento, ya que funcionó como piloto, ensayo y punto de partida para plantear de manera más adecuada y ajustar la aplicación final del taller *Género literatura y escritura*.

La estancia consistió en un círculo llamado *Mujeres dentro y fuera del papel*. Se llevó a cabo en el marco de las actividades por el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, y tuvo como objetivo poner sobre la mesa las violencias y desigualdades a las que se enfrentan las mujeres para generar un espacio de conversación, análisis e introspección.

Con el seguimiento del centro, la tutoría de la directora regional, Rocío Estrada y el apoyo de la coordinadora local, Lucía Rojas, se generó la propuesta para Campus Guadalajara, se convocó a las personas interesadas y se vivió un círculo semanal en el que se leyeron y dialogaron cinco cuentos escritos por narradoras latinoamericanas y se trabajó la escritura creativa como herramienta de reflexión e introspección.

La convocatoria estuvo abierta del 31 de enero de 2022 al 11 de febrero de 2022. El círculo tuvo una duración de cuatro semanas, los lunes, del 14 de febrero de 2022 al 7 de marzo de 2022, en un horario de 16:00 a 17:30 horas<sup>15</sup>. Se leyeron los cuentos “Mejor que Arder” de Clarice Lispector, “Narcisca” de Luisa Valenzuela, “Subasta” de María Fernanda Ampuero, “Once” de Sandra Cisneros y “La cinta roja” de Magela Baudoin.

---

<sup>15</sup> Cuando se preguntó por el horario en la encuesta de cierre, quienes participaron comentaron que los lunes no eran una buena fecha debido al trabajo que se acumula después del fin de semana. Esto se tomó en cuenta para establecer el miércoles como la fecha para las reuniones del taller *Género, literatura y escritura*.

La convocatoria tuvo un total de 20 personas inscritas, 19 mujeres y 1 hombre. Sin embargo, en el desarrollo de las sesiones, el promedio de asistentes fue de ocho.

Una de las inquietudes sobre la planeación del taller *Género, literatura y escritura* era saber de qué forma funcionaría llevar la memoria en un Google Sites. *Mujeres dentro y fuera del papel* fue el espacio perfecto para resolverla a partir de la respuesta de un público parecido. La plataforma colaborativa funcionó de forma exitosa en este piloto, ya que su manipulación es sencilla y las personas involucradas en el círculo se familiarizaron rápidamente con ella. Por esta razón, se consideró también para la memoria del proyecto profesionalizante.

La secuencia pedagógica de este espacio también fue un simulacro, por llamarlo de alguna forma, para poder proponer las sesiones de *Género, literatura y escritura*. Se procuró trabajar sobre las líneas que se proponían para el taller de aplicación y, aunque el resultado fue en su mayoría positivo, la experiencia sirvió para hacer algunas adecuaciones.

Aunque la secuencia de lectura, diálogo libre, escritura a partir de una premisa, lectura en voz alta de los textos generados y retroalimentación del grupo, estuvo presente, el formato no fue exactamente igual en este piloto. Para *Mujeres dentro y fuera del papel* la mediadora iba preparada con una presentación de Power Point en la que incluía datos de las autoras y las obras como forma de introducción para arrancar el diálogo. El grupo no recibió esto de mala manera, pero fue notorio que ahondar mucho en el contexto de las obras y las autoras restaba tiempo a la discusión y que la prioridad y necesidad de quienes participaban era la de poder conversar con el grupo y expresar sus sentipensares sobre las lecturas. Tomando esto en consideración, para *Género, literatura y escritura* la longitud de los visuales se redujo y se le dio prioridad al espacio de diálogo y discusión que se identificó como el interés principal de quienes participaron. La información sobre las obras y autoras, así como los comentarios referentes al marco teórico de este proyecto, se hicieron de forma conversacional y en la presentación se incluyeron únicamente la pregunta detonadora de cada sesión y la premisa de escritura.

Esta pregunta detonadora junto con la premisa de escritura fueron otra diferencia entre el piloto y la aplicación final. Mientras que en *Mujeres dentro y fuera del papel* el diálogo se dejó completamente al criterio de quienes participaban en la sesión, en *Género, literatura y escritura* se incluyó una pregunta detonadora o conflicto cognitivo que permitiera tener un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

punto de partida claro, aunque se siguió permitiendo el formato de discusión libre y que las y los participantes abordaran la pregunta desde la perspectiva que prefirieran. Con respecto a la premisa de escritura, para el piloto se utilizó la misma para cada sesión: partir de una imagen o una frase del texto leído para escribir un texto durante siete minutos. En la aplicación final, sin embargo, los ejercicios de escritura fueron diferentes para cada sesión y respondieron a las inquietudes que se fueron identificando en quienes participaron.

Estos aprendizajes obtenidos de *Mujeres dentro y fuera del papel* permitieron que el taller *Género, literatura y escritura* tuviera una planeación mucho más cuidadosa que respondía a experiencias recientes y con una audiencia similar.

## **5.2 Sistematización de experiencias a partir de la propuesta de Óscar Jara**

A partir de la lectura de Óscar Jara y de su propuesta para una sistematización de experiencias pedagógicas, la sustentante de este proyecto diseñó su propia propuesta de recuperación considerando que, en cuestiones educativas, la sistematización no consiste solamente en clasificar datos e información, sino también en obtener aprendizajes de lo vivido durante los proyectos, ya que estas vivencias son procesos históricos y sociales dinámicos (Jara, s.f.). El autor explica que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, s.f.).

Con base en lo anterior, se consideró importante recuperar los aprendizajes en *Género, literatura y escritura* a partir de lo sucedido en las sesiones, las diferentes perspectivas, los productos generados y la opinión de quienes participaron sobre el taller. Atendiendo a esto,

la propuesta que se hace para sistematizar las experiencias de este trabajo profesionalizante se enfoca en los siguientes puntos:

### **5.2.1 Punto de partida: la memoria<sup>16</sup> que las personas designadas como relatoras escribieron durante su participación en el taller**

Jara (s.f.) menciona que la sistematización de experiencias es una recuperación y para ello es importante recapitular el proceso vivido, realizar una interpretación crítica de ese proceso y extraer aprendizajes para compartirlos.

Con el propósito de tener varias perspectivas de lo sucedido a lo largo del taller, la mediadora de éste les solicitó a algunas de las participantes que llevaran una memoria de las sesiones. En total, fueron 4 participantes quienes relataron 3 sesiones cada una y una última que relató 2 para el total de 14 sesiones.

Las únicas indicaciones que se dieron para la realización de esta memoria fueron tener en cuenta el conflicto cognitivo de la sesión y responder a las preguntas: ¿Qué sucedió o de qué hablamos hoy? Y, ¿a qué conclusiones llegamos?

El resultado del documento final -del que se incluye un fragmento en la sección de anexos de este documento- tuvo sólo un total de 10 entradas<sup>17</sup>.

### **5.2.2 Las preguntas iniciales -y las constantes-: el diario de campo que la mediadora llevó durante el proceso de la intervención educativa**

Además de la memoria relatada por quienes integraron el taller, la mediadora también escribió un diario de campo en el que llevó un registro de lo sucedido durante cada sesión. Este diario fue de utilidad porque en él se incluyeron las preguntas, intereses, inquietudes y comentarios que se salían del conflicto cognitivo que se tenía pensado para cada encuentro.

A través de este diario, la sustentante del proyecto pudo ir adaptando las secuencias didácticas. Decidió cambiar algunos ejercicios que tenía pensado aplicar, por otros que le parecieron más acordes a las necesidades de escritura que observaba en las personas

---

<sup>16</sup> Se puede consultar un ejemplo de memoria de las participantes en el Anexo 12.

<sup>17</sup> Una de las personas a cargo de la bitácora se enfermó en la fecha que le correspondía y otra nunca subió sus colaboraciones al documento proporcionado para ello.

participantes. De igual forma, logró tomar nota y tener presentes los temas que más interés generaban en el grupo durante las conversaciones.

Asimismo, fue posible reconocer las inquietudes, alegrías y sentipensares de la mediadora y de quienes participaron, las cuales, si bien trató de tener presentes durante las sesiones, fueron mucho más tangibles una vez que releía las páginas del diario.

A través de sus escritos pudo darse cuenta de que la hora y media designada para el taller a veces se quedaba corta y de que le angustiaba no alcanzar a realizar el ejercicio de escritura, pero no quería cortar el diálogo que se extendía porque quienes participaban en él tenían mucho que decir. En este punto en específico, decidió confiar en bell hooks (2021) y en las personas con las que compartió el espacio para que tuvieran la libertad de “diseñar sus propias trayectorias intelectuales”.

Siguiendo esta línea, permitió que las conversaciones se alargaran cuando fuera necesario y dialogó con quienes participaron para trabajar algunos de los textos en casa y compartirlos en los encuentros siguientes.

Este documento sirvió no únicamente como un registro del proceso, sino también como un formulario vivo que fue prestando opciones de adaptación y mejora a lo largo del taller.

### **5.2.3 La recuperación del proceso vivido: la plataforma colaborativa en la que tanto participantes como mediadora colocaron sus reflexiones y escritos.**

Como se mencionó en el planteamiento de esta intervención educativa, unas de las propuestas para el taller era que las personas que participaran pudieran tener un espacio digital en el cual colocar las reflexiones y escritos que generaran durante las sesiones.

La plataforma seleccionada para trabajar fue Google Sites, las y los participantes tuvieron acceso a ella desde la primera sesión. El espacio digital cuenta con diferentes secciones -para los diferentes temas que se dialogaron- y, como parte del proceso, se les pidió que, si así lo deseaban, se presentaran en la página de “Nosotrxs”. La mayoría decidió hacerlo y este espacio permitió conocer brevemente a quienes escriben en la plataforma.

La plataforma nunca fue obligatoria, siempre se manejó como una opción para quienes se sintieran con la comodidad de compartir ahí sus escritos. No todas las personas que participaron decidieron subir todo o algo de lo que escribieron, pero no hay ninguna

página vacía y, en promedio, se pueden leer 5 textos por cada sesión. Además, el grupo hizo la petición a la mediadora de dejar la plataforma abierta para que se pueda seguir alimentando en un futuro. Los escritos y entradas en la plataforma también fueron de utilidad para la mediadora porque en ellos encontró inquietudes e intereses que sirvieron de alimento para las demás sesiones.

Una de las experiencias más valiosas con esta plataforma fue cuando uno de los directores del Tec de Monterrey -Elio Ramos, encargado del área de Formación Estudiantil- se acercó para solicitar permiso de leer algunos textos con el equipo directivo del campus. Con el permiso de quienes escribieron en la plataforma, Elio utilizó dos textos en particular -uno sobre ser mujer en el deporte y otro sobre caminar sola por la calle- para dialogar con el equipo sobre las experiencias violentas que viven las y los estudiantes incluso en el contexto educativo.

Para las y los participantes fue muy valioso saber que, así como en *Género, literatura y escritura* se leyeron a autoras para dialogar sobre las experiencias de las mujeres en una sociedad que las violenta, docentes del Tec les leyeron para dialogar sobre la realidad de quienes estudian en la institución. En pláticas posteriores al ejercicio, Elio Ramos confesó que el diálogo con el equipo de colaboradores apenas inició y sigue siendo retador, pero propuestas como este taller permiten dar voz a las personas que ocupan las aulas.

Retomando las ideas de Freire acerca de que nadie se educa de forma aislada, sino que nos educamos en comunidad, el espacio colaborativo en línea permitió que las y los participantes se acercaran de forma orgánica a sus escritos, que se leyeran y comentaran, y que se generara en comunidad un espacio de diálogo y conversación constantes.

#### **5.2.4 Puntos de llegada: la encuesta de cierre realizada a las personas que participaron y la presentación final de la experiencia**

El 23 de noviembre de 2023 fue la última sesión de *Género, literatura y escritura*. Ese día se dio por terminado el taller, se hizo una actividad final y se pidió a las y los integrantes del grupo su apoyo para responder la encuesta de cierre. El 25 de noviembre de 2023 fue cuando quienes participaron presentaron los resultados de todo el proceso ante la comunidad del Tec de Monterrey.

Las y los estudiantes del taller solicitaron la posibilidad de dejar plasmados algunos de sus textos en una pared dentro de las instalaciones y, aunque la logística de pedir y pintar una pared resultó más compleja de lo que se esperaban, sí fue posible imprimir e instalar una lona con el diseño que las y los participantes generaron para mostrar los fragmentos más representativos de lo que habían escrito durante el semestre.

Las autoridades de la institución asignaron un día para la inauguración del mural *Género, literatura y escritura*, como se le llamó. De tal manera que, con la compañía de familias, docentes, estudiantes y todas las personas que participaron en el taller, incluyendo a quienes se sumaron desde Guadalajara, se inauguró el mural y un estudiante, en representación del grupo, invitó a todas las personas presentes a leerles en la plataforma digital y a sumarse con ellas y ellos en su lucha constante por construir espacios más justos e igualitarios.

La presentación del mural y la encuesta de cierre, que se analizarán a fondo más adelante, sirvieron a la mediadora para identificar particularmente dos situaciones: la primera fue que, si bien las y los participantes comentaron que el taller fue significativo porque representó un espacio íntimo y seguro, la posibilidad de compartir sus reflexiones y hallazgos con el resto de la comunidad del Tec de Monterrey fue asimismo importante, ya que les permitió externar sus inquietudes y cuestionamientos con más personas e invitarlas a sumarse a lo que consideran una prioridad en su quehacer diario.

La segunda situación que se identificó fue que el taller respondió a un interés específico por dialogar sobre una problemática que las y los estudiantes, en mayor o menor medida, observan día a día en sus entornos inmediatos. No fue, ni pretendía ser, sin embargo, una solución única. Funcionó como una plataforma para que surgieran nuevas iniciativas y conversaciones.

### **5.3 Lecturas del mundo y de la violencia contra la mujer, de la mano de autoras hispanoamericanas**

Como se explicó en el primer apartado de este documento, *Género, literatura y escritura* utilizó su Corpus A para esta primera aplicación. A lo largo de las 14 semanas de trabajo se



leyeron 6 obras: una novela, una novela gráfica y cuatro cuentos. A continuación, se detallan las experiencias más valiosas con cada una de estas historias.

### **5.3.1 *Catedrales* de Claudia Piñeiro**

*Catedrales* es una novela publicada en 2021 por la escritora argentina Claudia Piñeiro. La novela sigue la historia de las personas cercanas a Ana Sardá después de que ella apareciera quemada y descuartizada en un baldío próximo a su casa en la comunidad de Adrogué.

El relato toma forma a través de siete partes narradas por diferentes personajes: Lía, una de las hermanas de Ana; Mateo, sobrino de Ana y Lía; Marcela, mejor amiga de Ana; Elmer, investigador contratado por el padre de Ana; Carmen, la otra hermana de Ana y madre de Mateo; Julián, esposo de Carmen y padre de Mateo, y Alfredo, padre de Ana, Lía y Carmen. Estos personajes van construyendo la narración desde Adrogué, Argentina y desde Santiago de Compostela, España. La narración se desarrolla en una época contemporánea, aunque retorna constantemente al pasado, 30 años atrás, cuando Ana aún vivía, cuando la tragedia que detona la novela tiene lugar.

Lo primero que saben las y los lectores al iniciar la novela es precisamente que Ana fue quemada y descuartizada, y que su hermana Lía abandonó su hogar junto con la religión católica en la que la criaron a raíz de este suceso. Sin embargo, lo que pareciera apuntar únicamente a un feminicidio, se desenreda en una variedad de violencias distintas como lo son las que envuelven a una crianza cuestionable en el marco de una práctica religiosa que cae en lo fanático.

A través de las siete personas que narran sus perspectivas sobre lo que sucedió con Ana -no todos los personajes son narradores, únicamente los mencionados anteriormente-, la autora permite a quien la lee que navegue por una historia donde la crítica a la violencia no se limita al asesinato, sino que extiende su pluma hacia todas las formas sutiles y no tan sutiles que puede experimentar una persona con una vida que podría parecer “normal”. Piñeiro menciona la imposibilidad de hablar libremente sobre sexualidad en el núcleo familiar; la opresión que experimentan las jóvenes cuando, desde la religión, se les marca una forma específica de ser mujer; la distancia que puede desarrollarse entre hermanas cuando se establece que alguna sí cumple con este deber ser y las otras no; la falsa creencia de que todas las personas que se abocan a la religión son buenas e incapaces de dañar a otras.

Considerando la duración de hora y media de los encuentros y con la intención de poder dedicar un tiempo adecuado al diálogo de esta obra, se discutió la novela en cuatro sesiones distintas y se habló de dos personajes en cada una de las primeras tres sesiones y del prólogo en la última.

Cuando se pensó trabajar con *Catedrales* para el corpus del taller, los ejes de problematización que se consideraron fueron:

- La familia y las violencias íntimas.
- El feminicidio.
- Las violencias en las calles y la inseguridad en los espacios públicos.

Los conflictos cognitivos o preguntas detonadoras propuestas para las cuatro sesiones fueron:

- ¿Qué es lo que nos hace daño en nuestros círculos más íntimos?
- ¿Qué papel juega la memoria en cómo vivimos y sanamos las violencias?
- ¿Cómo se imprimen las violencias en nuestros cuerpos?
- ¿Qué papel tienen la muerte, el amor y la fe en la forma en la que aprendemos a vivir y enfrentar las violencias?

Sin embargo, al momento de llevar a cabo los cuatro encuentros que estuvieron destinados a dialogar sobre esta obra, quienes participaron en el taller trajeron otras conversaciones, por ejemplo, hablaron de las violencias íntimas. Si bien este era un tema que sí se tenía contemplado, dio un giro en el encuentro cuando la conversación se centró en lo violento que puede ser recibir una educación religiosa en el seno familiar. Las y los participantes compartieron recuerdos de infancia en los que recibían de las personas más cercanas -padres, madres, tíos, abuelos...- comentarios que les dejaron marca: “Te vas a ir al infierno”, “eso es pecado” o “Diosito te va a castigar” son algunas de las frases que se mencionaron en lo relativo a este tema. Asimismo, recordaron momentos en los que tuvieron

dudas sobre la religión que les enseñaban y como respuesta recibieron reprimendas fuertes, castigos y silencio en lugar de respuestas.

La memoria era un tema que se tenía contemplado, sin embargo, la mediadora del taller lo había considerado para otra de las obras. Sin embargo, *Catedrales* presenta a un personaje que padece amnesia anterógrada y que por tal motivo tiene una forma particular de lidiar con el redescubrimiento constante del suceso violento que detona la historia. Esta personaje desmemoriada es Marcela, la mejor amiga de Ana, misma que tocó fibras muy sensibles de las y los participantes de *Género, literatura y escritura* y les llevó a cuestionarse el papel que juega la memoria cuando se viven experiencias violentas y se busca sanarlas.

Las violencias que se imprimen en los cuerpos fue un eje de problematización que se desprendió directamente de las reflexiones de Rita Segato sobre la violencia machista. La mediadora del taller tenía pensado trabajar en este eje con el grupo en un texto posterior. Sin embargo, la premisa de una protagonista quemada y descuartizada en la historia de Claudia Piñeiro generó en el grupo la conversación sobre todo lo que implica tener un cuerpo -en palabras de la autora- femenino, feminizado o, -en palabras de las y los participantes- que se considera un objeto desechable. Ante esta reflexión, la sustentante de este proyecto tomó la decisión de adelantar el ejercicio de la escritura sobre los cuerpos, el cual pretendía que quienes participaron en el encuentro se reapropiaran de sus corporalidades y escribieran en ellas frases, palabras o historias que les alejaran de la violencia. El ejercicio fue muy significativo para el grupo.

La muerte, la fe y el amor fueron temas que se desprendieron del epílogo de la novela, en el que el padre de la mujer asesinada escribe una carta en la cual se detiene en estos tres puntos. Para el grupo fue importante resaltar que las personas suelen luchar por reponerse de las experiencias violentas porque saben que van a morir y tienen la esperanza de encontrar espacios seguros -de contención o acompañamiento- en los que puedan reaprender a ser felices en lugar de enfrentar en soledad las consecuencias de las violencias que vivieron.

El primer ejercicio de escritura de *Catedrales* fue para trabajar las acciones en la narración. El reto fue que, a partir de 12 palabras que se escogieron en el grupo, se escribieran textos con acciones de ascenso o construcción sobre un personaje que tuviera una necesidad o deseo y a la vez, una debilidad que lo obstaculizara.

El siguiente encuentro procuró un ejercicio más físico. Con hojas de rotafolio se les solicitó a las personas participantes que escribieran cambiando el tamaño usual del material y la letra: un espacio grande y un texto minúsculo. El reto fue narrar la historia de un personaje pequeño -la pequeñez podía ser física, mental, moral o de la forma que cada quien la interpretara- que se despidió de alguien. Esta actividad requirió que las y los estudiantes dejaran las sillas y se colocaran en el piso para extender sus rotafolios y poder escribir lo más pequeño posible.

El tercer ejercicio, como se comentaba antes, se desprendió de Rita Segato y su explicación sobre la violencia como forma de escritura en el cuerpo de las mujeres, como un enunciado con un mensaje en el que el violentador le habla a la víctima, pero también al resto de la sociedad. Teniendo en cuenta que la autora menciona que las violencias son un sistema de comunicación patriarcal con un alfabeto violento. La actividad consistió en rehabilitar los cuerpos y escribir en ellos aquellas cosas que a cada quien le separaran de la violencia o que consideraran opuestas a ella. Para esto, la mediadora les entregó marcadores de agua, notas adhesivas, hojas de papel y unas ilustraciones que mostraban un cuerpo humano sin características específicas. La indicación fue que cada quien decidiera si quería escribir sobre su propio cuerpo, si prefería escribir sobre las notas y pegarlas en su cuerpo o si le parecía mejor escribir sobre el cuerpo de la ilustración. Al final se hizo un registro fotográfico de las palabras, oraciones, narraciones o poemas con que las y los participantes reescribieron sus cuerpos para alejarlos de las violencias.

El último ejercicio de *Catedrales* fue escribir una carta a alguien que les hubiera hecho daño o que les hubiera ayudado a sanar de alguna forma. Fue una de las sesiones más duras que se tuvieron y, aunque se hizo énfasis en que ningún ejercicio era obligatorio, la mayoría de las personas decidieron hacerlo y compartirlo con el grupo. Este espacio para la lectura de sus ejercicios se debió pasar a la siguiente sesión, ya que la escritura de la carta se llevó el tiempo designado a la escritura y también el considerado para compartir los escritos.

Cuando se retomó el ejercicio para leerlo, quienes participaron agradecieron el tiempo que tuvieron entre sesiones, ya que, aunque les pareció un escrito valioso y necesario, confesaron sentir tristeza, frustración e, incluso, mucho dolor al escribir algunos fragmentos.

Una de las principales riquezas de este ejercicio fue la naturalidad con la que las personas que integraron el taller pudieron hablar sobre sus inseguridades, las personas que

les han hecho daño o las que les han brindado apoyo y sobre experiencias que aún les duelen. Además, fueron muy valiosos el cobijo y respaldo que surgieron en respuesta a cada testimonio. Cuando la mediadora les propuso llamar a la líder del Centro de Dignidad para contar con su apoyo en ese momento en particular, el grupo lo agradeció, pero se negó comentando que no se sentían vulnerables, sino todo lo contrario.

### **5.3.2 “Golondrina” de Dolores Bolio**

“Golondrina” es un cuento publicado en 1917 en el libro *Aroma tropical*, por la escritora mexicana Dolores Bolio. Sin embargo, en aquel momento, el libro salió bajo el pseudónimo de Luis Avellaneda. La escritora, oriunda de Yucatán, también utilizaba el nombre de Carmen Castillo para firmar algunas de sus obras en diarios y revistas nacionales (Roja, 2022).

En este cuento, la protagonista es Lola, una mujer a la que apodan “Golondrina” porque es libre y no le permite abusos a nadie. Lola termina con su pareja porque siente que es posesivo y la limita, pero éste decide que, si no va a ser de él, no será de nadie. La historia, narrada desde el punto de vista de una conocida de la protagonista de la cual no se sabe el nombre, se enfoca en la preocupación que siente esta persona porque, aunque admira a la Golondrina, reconoce que su actitud libre y decidida la pone en peligro.

Los ejes de problematización que la mediadora consideró para esta obra fueron:

- El feminicidio.
- Las violencias en las calles y la inseguridad en los espacios públicos.

El conflicto cognitivo propuesto fue:

- ¿Cuáles son los espacios -y entiendan espacio como mejor les parezca- que nos hacen sentir vulnerables y cuáles son los espacios que nos inspiran seguridad?

Además de conversar sobre lo anterior, en el encuentro destinado a “Golondrina” también se comentó sobre el hecho de que, a pesar de que el cuento se publicó en 1917, el

tesis tesis tesis tesis tesis

tema sigue siendo una preocupación actual y en más de cien años, no hemos logrado construir una sociedad en la que ser mujer no sea sinónimo de ser vulnerable.

Derivado de esto, se habló sobre el peligro de ser una “mujer libre”, entre comillas porque -en palabras de una de las participantes- ¿qué tan libre puedes ser si te matan por existir? Una de las frases más significativas de la sesión fue la de una participante que dijo que “es muy agotador tener que pedir permiso constantemente para ser quien eres”.

Finalmente se concluyó que los espacios -entendidos como lugares físicos, pero también como dinámicas sociales- pueden vulnerar o cobijar a las personas. En este punto, la reflexión del grupo se enfocó en el hecho de que “Golondrina” corría peligro al lado de su pareja, pero encontró a su alrededor personas dispuestas a tenderle la mano y apoyarla.

El ejercicio de escritura para “Golondrina” buscó trabajar nuevamente con la intención narrativa para dar un descanso de las últimas sesiones que habían exigido mucho emocionalmente al grupo. Se propuso una estructura sencilla y se invitó a las y los participantes a seguirla mientras contaban la visita a un lugar seguro.

La estructura propuesta fue la de: “ABDCE”, que proviene de las palabras en inglés: Action, Background, Development, Climax y Ending, y que propone iniciar con una acción clara, continuar presentando el contexto o argumentando la necesidad de realizar dicha acción, plantear un desarrollo o las consecuencias, establecer un momento de tensión y aterrizar un final que le dé cierre a la acción original.

A partir de estos puntos, las y los participantes relataron una visita a un lugar que les inspirara seguridad. Se mencionaron bibliotecas públicas y privadas, cocinas de gente cercana, parques, entre otros. También se mencionaron amistades, familiares y acompañantes. La principal conclusión fue que las personas hacen a los lugares y que, así como una o varias personas pueden convertir una ubicación en un espacio hostil, también pueden transformarlo en uno seguro, pacífico y amoroso.

Fue muy valioso en esta sesión que las y los participantes se tomaran el tiempo de compartir con la mediadora que el taller -en sus espacios físicos y digitales- se había convertido en uno de esos lugares seguros que les significaban un cobijo constante.

### 5.3.3 *Tormenta de Mayo* de Paulina Márquez

*Tormenta de mayo* es una novela gráfica de la autora mexicana Paulina Márquez. Se publicó en 2019, después de que Márquez ganara con ella el Premio Nacional de Novela Gráfica.

La historia sigue a Manuela e Isabel mientras se hacen amigas a pesar de venir de contextos diferentes, de tener prejuicios una sobre la otra y de vivir situaciones familiares que las vuelven vulnerables. En ambos casos el papel de sus madres como único sostén de la familia, en el caso de Manuela una tragedia familiar y en el caso de Isabel los periodos prolongados de trabajo de su madre. La novela gráfica no especifica una temporalidad ni una ubicación precisa, pero se percibe un contexto actual y es posible identificar que la historia se desarrolla en una comunidad que está alejada del ajetreo de la ciudad.

A lo largo de la narración, y a través de ilustraciones en colores pastel y líneas suaves, las amigas descubren que las pérdidas duelen, aunque pase el tiempo, y que la amistad puede ser un refugio.

Los ejes de discusión que se plantearon originalmente para esta historia fueron:

- La familia y las violencias íntimas.
- La memoria de las víctimas de violencias.

Para *Tormenta de mayo*, el conflicto cognitivo fue:

- ¿Dónde está el límite entre el amor y las actitudes dañinas (posesión, celos, control)?

La conversación se concentró un momento en las violencias que se viven en la intimidad, en la casa de infancia. Sin embargo, esta vez no se enfocó en cuestiones de crianza o de límites, sino en las omisiones, en los momentos en los que las infancias necesitan el apoyo, contención o cariño de los adultos a cargo, pero éstos se encuentran ocupados en labores que pueden parecer más importantes que atender los problemas de las niñas y los niños, que suelen minimizarse.

En conexión con esto, la conversación también se enfocó en el duelo, en las diferentes formas de vivir la pérdida de una persona querida y en las formas en las que algunas veces se asume que las personas jóvenes “no entienden la pérdida” o “no sufren tanto” y se coloca su sentir en un segundo plano.

Un tema que también estuvo presente fue que existen diferentes tipos de amor y que éste puede cambiar a lo largo de nuestras relaciones con las personas.

Para *Tormenta de mayo* el ejercicio se alineó con la obra y propuso el contar historias a través de imágenes o acompañadas por imágenes. Los resultados de esta actividad sorprendieron tanto a las y los participantes como a la moderadora, no sólo porque significaron un cambio positivo en la dinámica de la sesión, sino también porque permitieron otras aproximaciones al momento de compartir las creaciones que resultaron del ejercicio. En respuesta a la novela gráfica, varias de las historias que se contaron fueron sobre familias o sobre crecimiento personal y superación de miedos. Muchas personas confesaron no sentirse “buenas para dibujar”, pero aseguraron haber disfrutado mucho el cambio de estímulo.

El grupo descubrió que uno de los participantes disfruta ilustrar de forma digital para relajarse y que otra de las integrantes tomó pintura durante muchos años. Estos nuevos conocimientos llevaron la conversación hacia lo versátil que se puede hacer la escritura y hacia lo poderosas que son las imágenes. Además, en este momento se comenzó a gestar la idea de que la presentación final de resultados podría ir acompañada de imagen además de texto.

#### **5.3.4 “Subasta” de María Fernanda Ampuero**

*Pelea de gallos* es el libro de cuentos que recoge “Subasta”. La historia, escrita por la ecuatoriana María Fernanda Ampuero, se publicó en 2018 y explora el terror de la vida real.

La narración sigue a una protagonista que es privada de su libertad por un grupo criminal para ser subastada, junto con otras personas, en un evento clandestino en el que quienes están interesados en adquirir a una persona se reúnen, pujan y tratan a “los subastados” como mercancía.

María Fernanda Ampuero no menciona una ciudad en específico, pero habla en un momento de “una urbanización privada en las afueras de la ciudad: Vistas del Río”



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(Ampuero, 2018). A partir de eso, podemos pensar en situar la narración en una gran ciudad latinoamericana como la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey o, a lo mejor, la escritora podría estarse refiriendo a Quito o a Guayaquil, su ciudad natal. En el relato se describe una población en la que los taxistas secuestran a personas que pueden tener algún valor y, en palabras de la autora, “donde en la oscuridad se te jode la vida” (Ampuero, 2018).

Las líneas de discusión pensadas para esta obra fueron:

- La familia y las violencias íntimas.
- Las violencias en las calles y la inseguridad en los espacios públicos.
- Los cuerpos hegemónicos; la “norma” y las personas fuera de la misma.

El conflicto cognitivo se desprendió de la pregunta:

- ¿A quién/quienes (¿debemos/necesitamos?) les pedimos permiso para existir/ser/hacer/ocupar espacios/escribir...?

Esta pregunta respondió directamente a la sesión correspondiente al cuento de “Golondrina”, en la que las y los estudiantes ya habían mostrado inquietud sobre el tema de “tener que pedir permiso para ser”. La discusión se enfocó principalmente en lo corporal, en los cuerpos que pueden estar y los que no, los que se pueden mostrar y los que no, los que merecen atención y los que no. En la ropa que se debe usar, en las posturas que se deben adoptar para sentarse o pararse, en los lugares en los que los cuerpos pueden existir.

Además, se conversó sobre que en el cuento de Ampuero no seguir “la norma” coloca a la protagonista en un estado constante de vulnerabilidad, pero al mismo tiempo, la mantiene lejos de la categoría de objeto deseable y por lo tanto también le proporciona cierto mecanismo de defensa. Las y los participantes del taller se descubrieron identificando esta situación en experiencias que han tenido a lo largo de sus vidas, donde no encajan en ciertos roles establecidos, lo que les ha expuesto a burlas y comentarios hirientes, pero también les ha alejado de otras violencias más físicas o crueles.

El ejercicio de escritura propuso la intervención de un libro publicado por un autor reconocido. La intención de esto era la de desacralizar el objeto cultural para exhortarles a escribir, a asumirse como personas que escriben. Se les entregaron a las y los estudiantes hojas arrancadas del libro *Novelas ejemplares*, de Miguel de Cervantes Saavedra y se les pidió que intervinieran las páginas para escribir lo que quisieran sin pedir permiso. La elección del libro no respondió a otra cosa que el tratarse de un autor canónico, como lo es Miguel de Cervantes Saavedra. También en este caso se hizo un registro fotográfico.

Hubo quien decidió tachar con marcadores o plumas las palabras que le sobraban al texto para dejar únicamente aquellas que expresaban lo que querían. Hubo otros casos en los que resaltaron algunas oraciones o palabras y las fueron uniendo con flechas para darles un sentido. Hubo en particular una estudiante que tachó el contenido completo de la página con marcador rosa y escribió en los márgenes “Yo escribo, sin pedir permiso y sin disculparme por ello”.

La conclusión del grupo se concentró en lo bien que les había hecho sentir poder reafirmarse como escritoras y escritores al tiempo que, en sus palabras, “tambaleaban poquito a esa institución que decide quién puede y quien no puede escribir”.

### **5.3.5 “La cinta roja” de Magela Baudoin**

La escritora boliviana Magela Baudoin publicó *La composición de la sal* en 2014. “La cinta roja” forma parte de este libro de cuentos y fue la quinta obra que se revisó en *Género, literatura y escritura*. La historia sigue a un grupo de periodistas que se encuentran en un bar y discuten la última nota que cubrieron: la violación y el asesinato de una niña de catorce años después de ser coronada la reina del baile.

La narradora, una de las periodistas que se encuentra en el bar, no especifica la ciudad donde sucede el crimen, pero sí menciona que la víctima es originaria de “un pueblo amazónico de cazadores, nómada, tejedor, en el que las virtudes carnales son virtudes cardinales” (Baudoin, 2016).

Para este texto se pensó trabajar con los siguientes ejes de problematización:

- Las violencias en las calles y la inseguridad en los espacios públicos.

- El feminicidio.

El conflicto cognitivo en este caso fue:

- ¿De qué forma nos unen las violencias, aunque las vivamos desde contextos diferentes?

Además de las líneas de discusión propuestas, otro tema que estuvo presente fue el de la deshumanización de algunas profesiones, entendida como la coraza o distancia que pueden desarrollar algunas personas que en sus trabajos se enfrentan constantemente a sucesos violentos. En el caso del cuento, el periodismo, pero también se mencionó a la medicina como una de esas actividades en las que la violencia se vuelve tan cotidiana que se normaliza y se pierde sensibilidad ante ella.

En otro punto también se conversó sobre cómo las infancias viven las violencias de una forma más cruda, principalmente cuando se ven orilladas a responder económicamente a edades cortas para respaldar a una familia.

El ejercicio de escritura consistió en situar el escrito en un lugar público al que asiste con frecuencia un personaje con dos características: un comportamiento observado en alguien más y un rasgo personal propio. El texto debía de realizarse como si el personaje ni siquiera estuviera presente para permitir, a partir de las descripciones del espacio seleccionado, que quien lo leyera descubriera ambos rasgos del personaje de manera indirecta.

El ejercicio permitió que quienes participaron pudieran imaginarse en diferentes sitios, también reconocer los rasgos que sobresalen de sus personalidades y que adaptan dependiendo de dónde se encuentran para sentir mayor seguridad. Asimismo, generó una conversación en torno a las características particulares que, a través de la convivencia y la lectura de sus textos, pueden identificar en sus compañeras y compañeros.

### 5.3.6 “Soñarán en el jardín” de Gabriela Damián Miravete

*El silencio de los cuerpos: relatos sobre feminicidios* se publicó en 2015 y, entre las narraciones que incluye, se encuentra “Soñarán en el jardín” de la escritora mexicana Gabriela Damián Miravete.

La historia, con tintes de ciencia ficción, narra un México utópico en el que el feminicidio ya no sucede y, para evitar que vuelva a pasar, existe un museo de memoria en el que las personas, principalmente las infancias, pueden ir a hablar con hologramas de víctimas de feminicidio para conocer las situaciones que vivieron. En la narración no se menciona un año específico para la acción, pero sí se indica que Marisela, la protagonista y Guardiana del jardín que funciona como museo de memoria, tiene 94 años en el momento de la acción, y ahí se indica que nació en 1985, lo cual sitúa a la historia en 2074.

Los ejes de problematización seleccionados para esta obra fueron:

- La familia y las violencias íntimas.
- El feminicidio.
- Las violencias en las calles y la inseguridad en los espacios públicos.
- La memoria de las víctimas de violencias.

El conflicto cognitivo presentado fue:

- ¿Qué queremos/necesitamos recordar de la realidad que vivimos hoy en día?

Una de las primeras cosas que se comentó en este encuentro fue lo doloroso que resultaba leer sobre un México en el que el feminicidio ya es historia cuando todos los días vemos en las noticias un caso nuevo. Principalmente la conversación se enfocó en lo frustrante que resulta pensar en que la utopía que plantea Gabriela Damián se cimenta en la idea de un México en el que se entiende que la educación es primordial para entender que “hay alternativas a la violencia” (Damián, 2015).

También se habló de la importancia de mantener presentes en la memoria colectiva los temas que, de olvidarse, harían a la sociedad reincidir en errores pasados, pero se lamentó

que exista la necesidad de espacios que recuerden que la violencia, las violaciones a los derechos humanos y los discursos de odio son perjudiciales. La desazón siguió a la reflexión sobre las notas diarias de violencia, las madres buscadoras que son ignoradas o violentadas, el miedo constante de salir a la calle. Para quienes integraron el taller, detenerse sólo un poco en estas situaciones debería ser suficiente para que la sociedad comprenda la gravedad de estas violaciones a los derechos humanos, sin necesidad de museos que insistan en ello.

El ejercicio de escritura fue muy abierto y partió de esta premisa: escribe lo que te gustaría que dijeran de ti las páginas que algún día cuenten tu historia. Participaron todas las personas que asistieron a la sesión y los escritos fueron muy diferentes entre ellos tanto en formato como en contenido. Hubo narrativa breve, poesía, ilustración, respuestas directas a la premisa y listas. Se escribió sobre ser valientes, defender los ideales y metas, hacer frente a la opresión y preservar la ternura. Estos escritos detonaron una nueva conversación sobre la necesidad de entenderse como personas en constante resistencia.

Esta es una de las declaraciones que resultó más significativa para el grupo: “Quiero que mi historia diga que fui hija, hermana, madre, amiga, médica, pediatra, bruja, pero siempre sanadora”. Se concluyó que la expectativa de todas las personas que participaron es que las páginas que cuenten sus historias digan que hicieron algo bueno por su entorno, pero que les genera miedo conocer el contexto al que se enfrentan y las situaciones que podrían tener que enfrentar para generar un cambio positivo.

#### **5.4 La lectura del mundo desde el taller *Género, literatura y escritura***

Paulo Freire, Daniel Cassany, Michele Petit, Rita Segato y bell hooks- quienes no se leyeron en las sesiones, pero prestaron bases al proyecto- así como Claudia Piñeiro, Paulina Márquez, Dolores Bolio, Magela Baudoin, María Fernanda Ampuero y Gabriela Damián Miravete - quienes prestaron sus narraciones como herramientas de reflexión- acompañaron a las 14 personas que integraron el taller. De la mano de estas autoras y autores, ellas y ellos leyeron, escribieron y abrazaron el mundo a través de sus lecturas, reflexiones y del proceso de compartir con las demás personas sus sentipensares.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A lo largo de las 14 sesiones, quienes participaron enfocaron sus energías no sólo en descodificar los textos escritos, sino en pronunciar el mundo a partir de la lectura de obras escritas por narradoras hispanoamericanas y la escritura de reflexiones propias sobre las violencias (Freire, 2005); decidieron leer y escribir críticamente considerando sus contextos y los de las personas que leyeron (Cassany, 2015); leyeron para conocerse a sí mismas, a las demás personas y para generar un espacio seguro en el que fue posible el intercambio de perspectivas (Petit, 2001); escribieron para analizar, antagonizar, replantear y reescribir la estructura que les oprime de una u otra forma -principalmente por ser mujeres o por oponerse al patriarcado- (Segato, 2018), y utilizaron el aula como un espacio de posibilidad radical donde se puede transgredir y resistir la violencia contra la mujer desde una educación para la libertad (hooks, 2021).

Como se mencionó antes de forma breve, tras las lecturas, los encuentros, los diálogos y los cuestionamientos, quienes participaron en *Género, literatura y escritura* decidieron plasmar sus resultados en un mural colectivo que recogiera fragmentos de los textos que generaron durante las sesiones. Además, pidieron al estudiante que confesó disfrutar de la ilustración digital que generara el diseño para dicho mural.

De este modo, se hizo la solicitud a la institución para poder intervenir una pared del campus y -aunque con ciertas adecuaciones- la respuesta fue afirmativa. Se asignó una pared en la que no es posible pintar, pero también se asignó presupuesto del Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana para imprimir una lona con el diseño. El grupo tomó de forma positiva la contraoferta y aceptó la invitación de la universidad para hacer un evento final de inauguración con familiares, docentes y autoridades del Tec de Monterrey.

El mural consta de un personaje central con un libro en las manos del cual se desprenden hojas de papel que tienen fragmentos de los textos escritos por las 14 personas participantes.

En la sección de anexos de este documento se pueden encontrar tanto el bosquejo inicial como la primera propuesta y el diseño final del mural que se imprimió. Cabe destacar que el diseño original proponía a un personaje femenino al centro, pero que las y los participantes tuvieron una conversación sobre que el grupo estaba integrado por mujeres y hombres, por lo que valía la pena presentar un personaje que tuviera una imagen más andrógina.

Como parte de la inauguración, quienes vivieron el taller seleccionaron a una de las personas participantes para que leyera las palabras de cierre que redactaron entre todo el grupo. Este texto es la mejor evidencia de la lectura del mundo que estas personas hicieron a lo largo de *Género, literatura y escritura*:

Coincidir en el mismo momento y lugar fue lo verdaderamente mágico de este taller. Y, si coincidimos, fue para hablar, dialogar, compartir y nombrar las situaciones con las que nos enfrentamos día a día. Porque lo que no se nombra, no existe.

Es bien sabido que las palabras son bellas, pero no son sólo palabras. Son hermosas por los sentimientos que evocan, escuchamos de todas estas personas palabras que significan, que importan. Para otros puede que escribir sea sólo una acción, pero para las personas que escribimos, es plasmar nuestra alma, es por esto por lo que queremos agradecerlos por permitirnos leer nuestras transparencias.

Dicen que las grandes mentes son aquellas que son poderosas y reciben reconocimientos, pero creemos firmemente que la grandeza verdadera se encuentra en quienes nos atrevemos a levantar la voz y actuar, incluso cuando nos orillan al anonimato. Sabemos que, de forma colectiva, nuestras voces van a ser escuchadas.

De alguna manera, los puentes más duraderos son los que se construyen con palabras sinceras; pues el cariño, la ternura y la verdad que pueden habitar en ellas son perennes.

Todas las voces importan, nuestras voces importan.

Gracias por leernos, ahora luchen junto a esta comunidad, por la oportunidad de que nuestras voces sean escuchadas, de que siempre importen (*Género, literatura y escritura*, 2022).

## 6. El destino y las nuevas preguntas: reflexión sobre los resultados

*De allí somos, de donde florece o da fruto cada palabra*

*Claudia Piñeiro, Catedrales*

El camino de *Género, literatura y escritura* comenzó con la pregunta: ¿cómo permiten la escritura creativa y el análisis de obras narrativas comprender, dialogar, cuestionar y enfrentar de mejor manera la violencia contra la mujer en nuestro entorno?

Dos años después las respuestas son varias y las nuevas preguntas siguen surgiendo. Si algo se puede afirmar sobre este taller es que la lectura y la escritura no sólo permitieron a las y los participantes entender algunas de las violencias que las mujeres experimentan diariamente, sino también leer el mundo con la intención de comprender su realidad e involucrarse en ella para transformar la estructura en la que se oprime a muchas personas.

Michèle Petit, bell hooks, Rita Segato, Paulo Freire y Daniel Casanny le prestaron cimientos a este proyecto en el que la literatura y a la escritura creativa se plantearon como herramientas para identificar la opresión por violencia de género y hacerle frente a través del diálogo de sentipensares y experiencias. Pero fueron las personas que participaron en el taller quienes construyeron sobre esa base y tomaron un papel activo en su aprendizaje al dialogar desde sus contextos y sus experiencias lectoras, siempre escuchando las de las demás personas.

El objetivo de esta propuesta de intervención educativa, que responde directamente a la pregunta de investigación, fue provocar la reflexión en torno al tema de violencia contra la mujer, a través de la lectura de obras literarias de autoras hispanoamericanas de los siglos XX y XXI y de la escritura creativa, en estudiantes de preparatoria.

Después de su diseño, desarrollo e implementación, se tiene la evidencia de que se logró la construcción de un espacio seguro en el que se priorizó la posibilidad de una interpretación colectiva de las obras literarias y en donde se detonaron discusiones horizontales en la que todas las personas que participaron sintieron la confianza de llevar las conversaciones por los rumbos que les parecieron pertinentes, urgentes y propios de sus contextos. Esto se observó no sólo en las respuestas de la encuesta final, que se analizará a detalle más adelante, sino también en la asistencia constante de las y los participantes -incluso



en periodos de exámenes o eventos académicos-, en la participación activa en los ejercicios y en las conversaciones que se tuvieron durante las sesiones.

*Género, literatura y escritura* podría resumirse de forma cuantitativa así: 10 estudiantes de Aguascalientes y 4 estudiantes de Guadalajara entre los 15 y los 18 años -12 mujeres y 2 hombres-, una mediadora, la lectura de 6 obras literarias -una novela, una novela gráfica y cuatro cuentos-, 14 encuentros semanales de lecturas, diálogo sobre la realidad violenta que viven las mujeres en México y ejercicios de escritura, una plataforma digital que recopila algunos textos, una presentación final con un mural, una encuesta de cierre; 15 personas que encontraron una comunidad de diálogo respetuoso y posibilidades para involucrarse en nuevos proyectos. Este resumen, sin embargo, dejaría fuera las experiencias y conclusiones que demuestran que el taller no sólo logró generar el lugar seguro que se propuso para una educación en libertad y comunidad, sino también se salió de los planes originales y detonó en las y los estudiantes la intención de continuar el diálogo y proponer nuevos espacios para resistir y transgredir.

Las evidencias de esto se pueden observar en los resultados visibles y privados del taller que se describirán a continuación:

### **6.1 Los resultados visibles**

Se ha tomado la decisión de nombrar a estos primeros resultados como visibles para diferenciarlos de aquellos que se identificaron en las reflexiones personales de la mediadora y que se explicarán después.

Se consideran resultados visibles aquellos que se observan en la revisión de las herramientas que se definieron desde la etapa de planeación de *Género, literatura y escritura* con la intención de proporcionar una estructura al proyecto y de tener elementos claros de análisis. Estas herramientas, que se describieron anteriormente y se analizarán a continuación, acompañaron constantemente a la mediadora en su labor de organización e implementación del taller.

### 6.1.1 La plataforma digital en Google Sites<sup>18</sup>

Se ha mencionado anteriormente que la plataforma que se utilizó como memoria de los escritos y reflexiones generados en el taller fue Google Sites. Sin embargo, es importante mencionar que este sitio web sirvió mucho más que para alojar los textos de las y los participantes. Les prestó también un entorno seguro para expresarse, compartir sus inquietudes en comunidad y entender las perspectivas de las otras personas que convivieron en el espacio digital. Se mencionó en más de una ocasión que la plataforma representaba para las y los estudiantes la posibilidad de compartir sus pensamientos con sus semejantes, asimismo, de expresarse sobre las situaciones violentas que -en mayor o menor intensidad- viven diariamente, sin sentirse expuestas y expuestos al hacerlo.

El sitio web, que se organizó a manera de blog y llevó el nombre del taller, cuenta con una página en donde las y los participantes se presentan hablando un poco de sus gustos e intereses, una galería donde se colocaron algunos de los momentos importantes y una sección para cada uno de los ejercicios de escritura creativa que se llevaron a cabo a lo largo del taller.

La página de presentación fue muy significativa para quienes dialogaron en los encuentros. En más de una ocasión las y los participantes expresaron sentimientos positivos que les generaba esa sección con sus imágenes y reseñas breves. Los principales fueron los siguientes:

- Que les permitía colocar un pedacito de ellas y ellos en un espacio que sentían muy amoroso.
- Que “sentían bonito” al auto legitimarse como personas que escriben sin sentir necesario que ninguna autoridad se los reconociera.
- Que representaba el frente unido de una comunidad chiquita pero comprometida con su lucha.
- Que les gustaba verse ahí como las personas que hacían realidad conversaciones y propuestas valiosas<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> <https://sites.google.com/tec.mx/gneroliteraturayescritura/inicio>

<sup>19</sup> Estas declaraciones se recuperan de las notas que la sustentante de este proyecto tomó en su diario durante las sesiones.

Esta sección, que no necesariamente estaba pensada para detonar diálogos particulares, les dio la oportunidad de hablar sobre una violencia específica que -según identificaron- viven con especial fuerza las mujeres y los hombres que no se apegan a lo tradicionalmente masculino -Rita Segato les llamaría cuerpos feminizados-: la variedad de formas de presentarse ante el mundo y la cantidad de cuestionamientos a los que se pueden enfrentar por ser personas no necesariamente apegadas a los estándares sociales tradicionales o a lo que se considera “normal”. Además, esta sección les invitó a colocar ahí información e imágenes que, según sus experiencias, habrían recibido juicios en otros espacios.

La galería del sitio cuenta con poco contenido porque, aunque siempre se comentaba al final de las sesiones que sería valioso documentar lo que estaba sucediendo, la concentración se enfocaba en las conversaciones y procesos de escritura -porque ahí se mostraban un interés principal las y los participantes-. La toma de fotografías, por lo tanto, pasaba a segundo plano. Las imágenes que sí están en el sitio web son de la primera sesión, de algunos ejercicios y de la presentación final en la que las familias hicieron una labor para garantizar que existieran fotografías. A pesar de las pocas imágenes en la galería, las que se pueden encontrar ahí contienen momentos felices en los que se puede observar a un grupo unido.

Hay en el sitio un total de 85 textos y un pequeño cómic -que una estudiante hizo a partir de uno de sus escritos-, lo que cuantitativamente significa que más de la mitad del total de los ejercicios que se realizaron en las sesiones se encuentran en la plataforma. Más importante aún, significa que en 85 ocasiones las y los participantes se apropiaron de ese espacio, lo intervinieron para expresarse y lo utilizaron como medio para volcar sus reflexiones y sentipensares sobre la violencia contra la mujer.

La mayoría de los textos se apegan a este tema y exploran las diferentes violencias que se fueron identificando en los diálogos a través de las lecturas y las conversaciones. Están presentes principalmente la inseguridad en las calles, las expectativas sociales, los roles de género, las exigencias familiares, la complejidad de las relaciones -familiares, amorosas, fraternales, sororas...-, el poder de las instituciones o la importancia del acto de escribir. Sin embargo, también hay otros temas que llegaron a tomar fuerza en las conversaciones y encontraron su lugar en la plataforma, tales como el rol de la mujer en el deporte, la identidad,

la ternura, la espiritualidad, la manera en la que las profesiones le dan forma a quienes las desempeñan y las familias que las personas escogen.

La página de Google Sites es una muestra de que la literatura y la escritura creativa despertaron -o avivaron- en quienes participaron en este taller las ganas de enfrentar a la estructura que violenta a las mujeres, de cuestionar cuando se les dice que deben ser de tal o cual manera, de alzar la voz y, como lo diría hooks (2021), de utilizar la educación como una herramienta con potencial transgresor. Particularmente, de enfrentar las violencias que viven constantemente en su entorno inmediato, de expresarse en contra de la opresión que, según identificaron en conjunto, se dirige con particular saña hacia la mujer, y de utilizar la educación para transgredir los límites que colocan a las mujeres y a los cuerpos feminizados en desventaja.

La plataforma digital es, además de una memoria de la experiencia, un testigo del crecimiento de la comunidad que la integró y un lugar conocido al que siempre pueden regresar. Tan es así, que el grupo hizo la solicitud para que el espacio quedara abierto y, en la medida de sus posibilidades, seguir alimentándolo.

### **6.1.2 El mural: Género, literatura y escritura<sup>20</sup>**

Hay una persona en el centro del mural sosteniendo un libro del que se desprenden 14 hojas con 14 fragmentos de los textos que se escribieron en el taller. Los tonos rosas, morados y naranjas que tiene la ilustración representan, para las y los participantes, los colores de la lucha feminista. El libro simboliza las posibilidades que ellas y ellos encontraron en la lectura -en la educación-, y las hojas sueltas con sus textos intentan transmitir que, ahora que se reconocen como escritoras y escritores, esperan que sus palabras lleguen a otras personas para seguir dialogando y problematizando la sociedad violenta en la que viven.

El mural no estaba planeado en el inicio, sin embargo, la idea de un producto o evento final en el que quienes participaran en el taller pudieran presentar algo de su trabajo escrito sí se planteó desde el comienzo. La sustentante de este proyecto, en su papel de mediadora, explicó a las y los participantes que ella se encargaría de la gestión y organización del evento o producto final, pero que dejaría la libertad al grupo para que decidiera la manera en la que

---

<sup>20</sup> Se puede consultar cómo evolucionó el mural en el Anexo 14.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

querían compartir los resultados de su trabajo. A lo largo de las sesiones se propusieron diferentes cosas, entre ellas el mural, una tertulia literaria, una lectura en voz alta, un tendedero de escritos para que las personas pudieran llevarlos con ellas o un video con sus voces de fondo leyendo los textos.

Haber dialogado sobre las diferentes violencias que las mujeres del grupo habían experimentado en sus vidas y sobre aquellas que habían escuchado de otras personas tuvo como consecuencia, además de las reflexiones y los escritos en la plataforma, que las y los participantes quisieran que la presentación final fuera representativa y tuviera visibilidad. Por esta razón, la idea que más emocionó al grupo fue la del mural, aunque sospechaban una posible negativa de parte de la institución. El resultado no fue el esperado, aunque la respuesta sí fue negativa porque resultó que las paredes de la universidad tienen un acabado rústico en el que no es posible pintar con detalle. La alternativa que se ofreció fue la de imprimir una lona con la ilustración e instalarla en una pared del campus. Las personas del grupo aceptaron encantadas y decidieron seguir llamando a la lona *El Mural*.

La inauguración se llevó a cabo a las 16:00 horas, el 25 de noviembre de 2022 -el viernes de la última semana de clases- justo a un lado del mural, con un montaje al aire libre. Asistieron aproximadamente 50 personas, además de las y los participantes y de las autoridades de la institución. Tuvo una duración de una hora, quienes integraron el taller vistieron de negro con morado y se les entregó un diploma de finalización.

Este proceso, que puede leerse muy técnico y anecdótico, es importante porque quienes integraron *Género, literatura y escritura* pusieron en práctica el diálogo -que para Freire es valiosísimo porque es palabra, pero también es praxis- para que las conversaciones que habían tenido, el aprendizaje que habían generado en comunidad y los textos que habían escrito interpretando el mundo encontrarán un espacio visible que llegara a más personas. Ellas y ellos tenían un interés particular en que su preocupación en torno al tema de la violencia contra la mujer contagiara al resto de la comunidad una inquietud por sumarse a la conversación para continuar generando cambios.

En las conversaciones que tuvieron para proponer y ajustar su propuesta se materializaron los postulados de Petit sobre la relevancia que tienen los grupos de lectura entre las y los jóvenes para que se compartan perspectivas diferentes; las ideas de hooks de que las y los estudiantes deben ser protagonistas en sus procesos educativos, y de Segato

cuando afirma que siempre es posible encontrar nuevas formas de pensar y actuar en sociedad.

Fueron ellas y ellos quienes decidieron dialogar para llegar a una decisión común, compartiendo sus ideas e intercambiando puntos de vista de forma respetuosa. Como se comentó, la propuesta de hacer un mural no fue la primera ni la única, pero la eligieron en conjunto e hicieron un esfuerzo por rescatar elementos de otras propuestas -como la lectura de un texto colectivo y el color de su vestimenta para la inauguración- para enriquecer la presentación del mural y entregar su mensaje con mayor fuerza. También se apropiaron del proceso y se involucraron activamente en la organización. Tres de las participantes se propusieron para revisar los escritos que se colocarían en el mural y el estudiante que realizó la ilustración se reunió con el departamento de comunicación para explicarle la ilustración y hacerle algunas solicitudes que habían acordado en grupo -como que el mural no debía retirarse a menos de que se dañara y que no aceptarían censura en los textos-. Además, encontraron alternativas a los retos que se presentaron. Cuando se dialogó sobre la posibilidad de pintar una pared, realizaron un calendario con sus momentos libres para reunirse y terminar a tiempo; cuando se indicó que sería una lona, utilizaron ese calendario para sumarse a la organización del evento y, cuando tuvieron un espacio para dirigirse a la audiencia, les invitaron a sumarse en la lucha colectiva contra las violencias que sufren las mujeres.

Todas las personas que integraron el taller estuvieron presentes en la inauguración e invitaron a sus familias, a docentes y a amistades. Una profesora cercana al grupo hizo el papel de maestra de ceremonias y, en representación de las y los 14 estudiantes, una de las personas que participaron pasó a leer el texto que escribieron en grupo y que se incluyó en el capítulo pasado.

En conjunto, hicieron énfasis en que la invitación estaba abierta para que otras personas se les unieran para seguir enunciando el mundo, un mundo que es violento particularmente con las mujeres y que les interesa transformar. La presentación de *El Mural: Género, literatura y escritura* fue de mucha importancia para el grupo porque el trabajo de diálogo, reflexión y creación que hicieron durante el taller llegó a otras personas y señaló claramente la importancia de hablar sobre las violencias que se viven en las instituciones educativas, aunque se quisiera pensar que no es así.

La mamá de una de las participantes comentó al final del evento que le duele mucho saber que su hija puede vivir violencia incluso en el lugar que ella pensaría más seguro después de su casa, pero que la tranquiliza saberla tan activa por hacerle frente y rodeada de personas que, en sus palabras, “siempre le van a cuidar las espaldas”.

El grupo decidió tener una reunión de cierre esa noche, en un café en el centro de la ciudad, para platicar sobre cómo se habían sentido al presentar su trabajo, cuáles eran sus impresiones finales sobre la experiencia y qué recomendarían hacer para la siguiente emisión de *Género, literatura y escritura*. La conversación giró en torno a lo agotador que resulta tener que “convencer constantemente a la sociedad de que las mujeres no son desechables”, pero que consideraban un privilegio hacerlo en compañía de personas que están abiertas al diálogo y dispuestas a seguir “picando piedra”.

Esa noche se concretaron otros proyectos que ya se habían platicado en el taller: una visita a la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, una agrupación estudiantil de lectura y dos actividades para el Día Internacional de la Mujer relacionadas con escribir sobre las violencias. De esta última reunión ya no hay anotaciones en ningún diario, ni registro de asistencia o ejercicio de escritura en la plataforma. Existe sólo en el recuerdo de quienes integraron el taller y en una fotografía instantánea que el grupo decidió regalar a la mediadora.

### **6.1.3 Los resultados de la encuesta de cierre**

Una vez terminadas las sesiones del taller y la presentación final, la sustentante de este proyecto compartió con las y los participantes una encuesta de cierre que constaba de 10 preguntas sobre la experiencia que vivieron a lo largo del semestre. La contestaron 13 personas de las 14 que participaron. A continuación, se incluyen los resultados de las preguntas<sup>21</sup> que se consideraron más representativas para analizar el impacto que tuvo la aplicación de las pedagogías críticas y feministas en las experiencias de este espacio educativo:

---

<sup>21</sup> La encuesta de cierre completa se puede consultar en el Anexo 11.

### **¿Cómo te nombras?**

No se pretende colocar aquí los nombres de las personas que participaron, sino explicar que esta pregunta se consideró importante porque hubo personas que confiaron en el grupo para hablar de temas de identidad o de que sus nombres les significaban dolor y preferían que les llamaran de otra forma. Asimismo, porque esta pregunta se agregó en consecuencia a que una de las conversaciones se enfocó en lo violento que es llamar a alguien de una forma que no le gusta. El resultado fue que en esta pregunta nadie respondió con su nombre completo, sino con el nombre con el que habían pedido que les llamaran en el taller.

### **Para ti, ¿qué significa escribir?**

La respuesta más repetida para esta pregunta fue que escribir significa para ellas y ellos una forma de expresar sentimientos, miedos, inquietudes, partes de ellas y ellos mismos que no pueden mostrar en cualquier parte. También hubo menciones a que escribir es una forma de vida, un escape, un desahogo, una forma de nombrar tanto lo positivo como lo negativo -en este caso las violencias- que sucede en sus realidades y una forma de auto entendimiento.

### **Di si hubo algún cambio en tu forma de pensar la escritura:**

Las 13 personas que respondieron expresaron que sí habían identificado un cambio en su forma de concebir la escritura. En términos generales, explicaron que ese cambio se debía a escribir en compañía, al haberse podido nombrar personas que escriben en un lugar donde no sentían vergüenza ni juicios y al descubrimiento de las posibilidades de entenderse a través del acto de escribir.

Los principales cambios que se mencionaron fueron: considerar al cuerpo entero como una herramienta para escribir, no dudar al momento de asumirse como escritoras o escritores, cuidar los lugares y momentos para escribir y pensar en la escritura más allá de la pluma y el papel o la computadora. Sobre este punto, se incluye adelante el comentario textual de una de las participantes: “Sí, existió tal cambio, pues, de alguna manera, me enseñó a escribir en sitios distintos al papel, por ejemplo, el mundo” (Encuesta de cierre, 2022). Para un proyecto que, desde un inicio pretendía compartir con las y los estudiantes que en su actividad de leer y escribir están enunciando el mundo, esta respuesta fue muy importante.



**¿Qué otras discusiones o dinámicas te hubieran gustado que se tomaran en cuenta?**

La mayoría de las respuestas expresaron que les resultaron adecuados los temas que se cubrieron en las sesiones porque el taller se anunció como un espacio para hablar sobre las violencias contra la mujer y así se llevó a cabo. Sin embargo, dos personas mencionaron otros temas que les parecerían importantes o que les llamarían la atención:

**Masculinidades:**

“Creo que estaba fuera de nuestras posibilidades debido a la poca participación de los chicos, pero me gustaría haber explorado acerca de cómo los hombres se sienten con respecto a lo que exploramos en el taller para promover más acerca de los derechos y oportunidades de las mujeres” (Encuesta de cierre, 2022).

**Identidad de género:**

“Creo que sí se tomó en cuenta naturalmente en varias sesiones, pero creo que la identidad de género podría ser un tema que se podría discutir aún más a profundidad” (Encuesta de cierre, 2022).

Ambos temas despiertan en la sustentante de este proyecto la inquietud por ajustar las propuestas de corpus e incluir otras obras que puedan detenerse más y mejor en estas vivencias.

**¿Qué te parecieron la dinámica de cierre y el evento final?**

Las respuestas para esta pregunta se concentraron en lo valioso que fue para las y los participantes dejar plasmado su trabajo en una pared -que puede traducirse en la permanencia de los diálogos que tuvieron-, sobre lo unidas y unidos que se sintieron con la comunidad que les acompañaba, sobre el gusto que les daba “haber hecho ruido” con respecto a un tema tan importante como lo es la violencia contra la mujer y sobre la felicidad que les generó ver materializados sus esfuerzos.

**¿Qué aprendizajes concretos percibes haber adquirido durante esta experiencia (pueden ser conceptos, actitudes, incluso cuestionamientos)?**

Esta pregunta se consideró después de la aplicación original de la encuesta. Se envió algunos días después y sólo tuvo 6 respuestas. Los comentarios están orientados a varios aprendizajes, entre los que destacan:

- Escribir desde la emoción es válido.
- Que dentro de los feminismos se pueden encontrar una gran variedad de perspectivas.
- La importancia de educar en libertad.
- Lo bello que es pertenecer a una comunidad.
- A cuestionar lo que se considera “normal”.
- Que la educación es importante para cambiar el contexto violento.
- Que la jerarquía en la que el hombre está primero que la mujer se ha ido construyendo durante años y se puede reconstruir para ser justa.
- Que en comunidad podemos desarrollar espacios seguros para conversar.
- A leer más mujeres porque sus perspectivas son importantes.
- Que hay violencias dirigidas a nuestros cuerpos desde antes de nacer.
- Que todas hemos vivido violencia.
- Que es posible rehabilitarnos.
- Diferentes formas de escribir.

En estos aprendizajes es posible ver reflejadas las ideas críticas que sostienen este proyecto. La educación como herramienta para enfrentar la opresión, la lecto-escritura como forma de leer y enunciar el mundo, las comunidades lectoras como espacios de apoyo y las posibilidades de encontrar mejores formas de desarrollarnos en sociedad.

**Finalmente ¿te gustaría compartir conmigo algún comentario, pensamiento, recomendación?**

Esta fue la última pregunta de la encuesta y de las 13 personas que contestaron, 12 quisieron dejar un comentario final para la mediadora del taller. En su mayoría, los comentarios están

escritos a forma de agradecimiento por la experiencia y el espacio que se compartió. Asimismo, hay recomendaciones para continuar ofreciendo actividades con estas características en el contexto de la institución<sup>22</sup>.

De la encuesta se recuperan varios puntos importantes: que el taller, como se había mencionado, logró el objetivo de ser un espacio seguro para el diálogo y el intercambio de perspectivas; que el aprendizaje se dio en manera comunitaria a través de las preguntas, las conversaciones, las lecturas acompañadas y la escritura; que quienes participaron partieron de sus experiencias para hacer una lectura crítica de sus contextos e involucrarse en ellos; que las lecturas y diálogos en compañía les permitieron nombrar violencias que han vivido e identificar otras que no conocían. Principalmente, que *Género, literatura y escritura* no significó únicamente un salón de clases más, sino un aula viva que invitó a pensar críticamente y a cuestionarse sobre el tema de violencias contra la mujer para transgredir los límites que la estructura ha establecido.

Hay, por otro lado, puntos que tras el análisis final se consideran importantes y que en esta experiencia no se tomaron en cuenta dentro de la encuesta. Algunos de ellos son: otras autoras que podrían resultarles de interés, diferentes subgéneros narrativos que les llamaría la atención leer, distintos formatos de obras que disfrutarían -como mangas o audiolibros-, si hubo algún tipo de violencia contra la mujer que consideren relevante pero no se dialogó en el taller, y si hay ejercicios de escritura que consideraron más valiosos que otros.

Estas cuestiones se incluirían de repetirse la aplicación -sea en la misma institución o en una diferente-, más importante, se buscaría dialogarlas con las y los participantes.

## **6.2 Los resultados subjetivos**

Estos son los resultados que se derivan de la reflexión y la introspección de la sustentante de este proyecto. No estaban planeados en el sentido estricto de la palabra, pues, aunque se consideró llevar un diario de campo desde el desarrollo del proyecto, muchas de las

---

<sup>22</sup> Ante la imposibilidad de hacer un análisis objetivo de estas respuestas en particular, se ha optado por colocarlas en el Anexo 15.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

anotaciones que se hicieron en él resultaron una sorpresa. De cualquier forma, estos resultados enriquecen esta experiencia tanto como los que quedaron registrados en una plataforma digital, una pared o un formulario.

### **6.2.1 Historias recuperadas del diario de una mediadora**

Para Michèle Petit (2013) las personas experimentan el mundo y el contexto en el que se encuentran a través de las historias porque las vivencias tienen el poder de conectar a la gente. Es la transmisión cultural de estas narraciones, de acuerdo con la autora, lo que lleva a las personas a encontrar más maneras de habitar el mundo.

Para la sustentante de este proyecto, las historias fueron importantes desde el primer momento, cuando decidió partir de la literatura y la escritura para reflexionar sobre el tema de violencia contra la mujer. No se esperaba, sin embargo, que además de las historias de Piñero, Márquez, Bolio, Baudoin, Ampuero, Miravete y de las narraciones que las y los participantes decidieron compartir con ella, encontraría otras que le mostrarían de forma más sutil el impacto que el proyecto tuvo en quienes participaron y en su propia experiencia como docente y mediadora. Las encontró en su diario de campo, en el que sesión a sesión fue registrando lo que sucedía, cómo se recibían las obras, los conflictos cognitivos y los detonantes de escritura, qué otras conversaciones surgían, cuáles eran las conclusiones y cómo se sentía ella con las direcciones que la intervención educativa iba tomando.

Parte de estas anotaciones ya han encontrado su lugar en el análisis cuando se describieron las lecturas que fueron surgiendo de cada obra. Sin embargo, se tomaron notas también sobre las pequeñas reacciones, sobre algunas confesiones, sobre lo que se comentó del taller y su gente. Estas son algunas de las historias que la mediadora consideró más importantes:

-“Eres la única adulta que lo sabe además de mi terapeuta”. Se lo dijo uno de los participantes en privado a la mediadora, tras explicarle que quería compartir con el grupo una historia personal relacionada con su identidad. Comentó que aún no ha encontrado el momento o las fuerzas de contarle abiertamente, pero que ahí quería ser honesto porque sentía que podía.

En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Petit (2001) parte de la afirmación del escritor Pascal Quignard de que “somos una especie sujeta al relato” para explicar que la humanidad tiene una necesidad por expresar su experiencia y que “esta necesidad de relato es particularmente intensa en momentos de depresión o crisis”.

El estudiante en cuestión encontró en el taller un grupo de personas con quienes podía contar su experiencia sin sentirse vulnerado, con quienes podía encontrar en el relato “un valor terapéutico” (Petit, 2001).

-“A veces es muy cansado existir y este espacio me recarga las pilas”. Esta fue una expresión que siguió a la sorpresa de que en el primer periodo de exámenes parciales hubieran asistido tantas personas a pesar de las tareas, proyectos y jornadas de estudio que tenían pendientes. Quienes asistieron ese día -10 de las 14 personas- coincidieron en que preferían invertir esa hora y media en una actividad que sabían que les pondría de buenas y les ayudaría a enfrentar el resto de sus actividades.

Ya se mencionaba anteriormente que para Freire (2005) el aprendizaje en comunidad permite, además de la liberación, que las personas se involucren con sus contextos y se sientan incentivadas a actuar y a sumarse a la transformación de su entorno. En esto consiste la liberación, en la transformación de las condiciones del entorno. No se da una sin la otra.

-“¿Te has dado cuenta de que en todas las obras que nos pusiste se muere alguien?”, esta pregunta se hizo directamente a la mediadora en la sexta sesión, tras haber leído *Catedrales*, “Golondrina” y *Tormenta de mayo*, y fue secundada por varias participantes.

La mediadora era consciente de que todas las obras presentaban la violencia de una u otra manera, pero no había considerado que -por cuestiones violentas o no- en todas las obras había al menos una persona que moría.

Además, esta pregunta llevó al grupo a dialogar sobre el duelo, las dificultades para enfrentar la pérdida y la poca atención o apoyo que las infancias o juventudes pueden sentir ante sus formas particulares de aproximarse a estas experiencias. Fue un diálogo extenso y en el que todas las personas que asistieron quisieron participar, lo que reforzó la idea de lo valioso que era para el grupo incentivar el formato de discusión libre -el diálogo que para las pedagogías críticas es tan importante-.

-“Me gusta venir aquí porque todas somos muy diferentes, pero siempre nos escuchamos”. En la sesión que se hizo ese comentario, el grupo se había encontrado dividido en sus opiniones cuando dialogaron sobre que las personas adultas pueden minimizar el sentir de las infancias. A pesar de la clara diferencia de perspectivas en cuanto al punto, fue notorio que estaban dispuestas y dispuestos a escucharse y a entender las perspectivas diferentes.

Se hace énfasis, además, en el plural femenino de “todas somos muy diferentes”, ya que se mencionó una sesión después de que los dos varones comentaran que habían escuchado que, cuando la mayoría de un grupo está integrado por mujeres, se puede utilizar un plural femenino y le expresaran al grupo que estaban de acuerdo en que se hiciera así.

Como lo plantea Freire, ellas y ellos buscaron, a través de una comunicación constante, problematizar su realidad para educarse entre sí, con la educación del mundo. A pesar de que se desenvuelven en entornos en los que utilizar el masculino genérico es lo usual y en los que se cuestiona duramente el uso de expresiones que buscan incluir a las mujeres o discidencias sexuales, los varones tuvieron la apertura de identificar una forma distinta de expresarse y la propusieron a sus compañeras para hacerles ver que querían reconocerlas.

-“Mis compañeros me preguntaron si soy gay por venir a un grupo de mujeres y entendí muchas cosas de las que platican aquí y que a mí no me pasan siempre”. Uno de los únicos dos varones del grupo dijo esto en la antepenúltima sesión.

Una de sus compañeras le preguntó qué había contestado y su respuesta fue “nada”, porque la intención del comentario era la de ofenderlo, pero él sabe que ser homosexual no es malo. Se considera una interacción importante porque, además de reforzar la idea de la mediadora de considerar también el tema de masculinidades a futuro, detonó una conversación sobre lo cansado que es para las mujeres que se asuma que los temas de género y de violencia son justamente sólo temas de mujeres.

Al contrario de lo que se hubiera podido esperar, los dos varones se sumaron a la conversación e hicieron preguntas sobre las acciones que podrían llevar a cabo para cambiar la idea errónea de que estos espacios e iniciativas son únicamente para que se involucren las mujeres. La mediadora pudo observar nuevamente lo valioso del movimiento constante entre diálogo y praxis.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

-”Mi reto más grande siempre es aferrarme a la ternura”. Esta aportación fue de la estudiante de medicina. La conversación del día era sobre “La cinta roja” de Magela Baudoin, donde, como se comentó antes, un grupo de periodistas hablan en un bar sobre el último asesinato que les tocó cubrir.

La discusión giró en torno a la deshumanización -entendida en este contexto como acción de autodefensa ante el horror- que se puede observar en algunas profesiones, como el periodismo, por las situaciones crueles o duras que se presentan diariamente. Esta estudiante comentó que la medicina es una de esas profesiones en las que las personas pueden endurecerse como mecanismo de defensa ante las experiencias que les toca enfrentar, pero que ella buscaba aferrarse constantemente a su ternura porque le parecía una forma más noble de resistir.

Aquí se puede hacer una conexión directa con las “contrapedagogías de la crueldad” de Segato (2018), que afirma que es importante partir de la experiencia histórica de las mujeres para replantear otras formas de pensar y actuar en sociedad.

-“Qué bonito que también a nosotras nos lean para conocer más”. Ya se explicó anteriormente que, en algún momento, el director de Formación Estudiantil solicitó permiso para leer algunos de los textos de la plataforma digital con el equipo directivo de la institución, con la intención de dialogar sobre las realidades que las y los estudiantes viven en el entorno educativo.

Para quienes integraron el grupo, esta petición significó mucho porque, si ya venían dialogando sobre su papel como personas que escriben y sobre la relevancia de sus vivencias, este episodio les dio la certeza de que lo que tienen que decir es importante y puede tener un impacto en otras personas.

Además, hicieron el paralelismo de que, así como ellas y ellos estaban leyendo a autoras hispanoamericanas para comprender la violencia contra la mujer, las y los directivos les estaban leyendo a ellas y ellos para comprender las violencias en sus contextos de estudiantes.

En síntesis, las y los participantes no sólo estaban leyendo el mundo, también estaban escribiendo críticamente sobre las situaciones violentas que viven en él y eso estaba llegando a otras personas.

### 6.2.2 Obstáculos y divergencias

Si bien la experiencia en el taller *Género, literatura y escritura* resultó en general satisfactoria, no sería posible realizar un análisis crítico que permita continuar aplicando esta intervención en nuevos contextos sin considerar aquellos aspectos y situaciones que no resultaron según lo planeado o en donde se identificaron áreas de oportunidad.

La tallerista, desde sus vivencias como docente, entiende que las planeaciones suelen ser herramientas flexibles que terminan por adaptarse a cada experiencia específica y a quienes conviven en las aulas, para encontrar las mejores formas de construir conocimientos en conjunto. A pesar de esto, se cometió una omisión en este sentido al planear el taller. La mediadora iba preparada para detonar las conversaciones, dar dirección a los diálogos a partir de las pedagogías críticas y feministas, escuchar a quienes participaron en la intervención, así como para escribir con ellas y ellos. Sin embargo, no esperaba en un inicio que quienes participaron la invitaran también a contar sus historias. Esto no responde a que pretendiera separarse del grupo, sino a que estaba tan concentrada en darles el espacio a ellas y ellos, en invitarles a ser protagonistas del proceso, que se olvidó momentáneamente de los postulados de Freire (2005) cuando insiste en que el aprendizaje debe de suceder en comunidad; que tanto la educadora como las y los educandos se liberan en conjunto -en un proceso permanente de diálogo y praxis-. Asimismo, perdió de vista la idea importantísima de hooks (2021) sobre que quien tiene el papel de docente no debe esperar nunca que las y los estudiantes compartan historias si ella o él no pretende hacer lo mismo. Atender esto no significó un obstáculo como tal, pero se considera importante mencionar que también en el acto de impartir este taller hubo aprendizajes constantes.

Un cambio específico que merece la pena ser mencionado responde al contexto en el que surge la idea de esta intervención educativa. El proyecto *Género, literatura y escritura* comenzó a gestarse en enero de 2021, mientras la situación por la pandemia COVID-19 aún requería que muchas actividades se llevaran a cabo de forma virtual, aunque se esperaba que poco a poco fuera posible regresar a ellas de manera presencial. Con este panorama, se consideró que había posibilidades de que el taller tuviera que llevarse a cabo a través de alguna plataforma de videollamadas, por tal razón es que la invitación se abrió igualmente a participantes de otras ciudades. Al llegar el momento de la aplicación, la situación sí permitió un regreso presencial a las aulas, aunque en el taller ya contaba con algunas estudiantes



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

inscritas de Guadalajara. Se hace la aclaración de que estas estudiantes participaron de forma activa y comprometida, asimismo, expresaron haberse sentido incluidas en el grupo. Sin embargo, partiendo de la experiencia, se considera que el modelo híbrido genera ciertas distancias que pueden llegar a presentarse como obstáculos cuando se comparten experiencias que requieren de un acompañamiento grupal. Dadas las características del espacio educativo, el tema de violencias contra la mujer que le dio hilo conductor, así como los ejercicios de diálogo y escritura que se llevaron a cabo, un formato presencial, que permita que las y los participantes se cobijen y acompañen de forma cercana, es más deseable.

Finalmente, es importante regresar a los temas de conversación. Aunque la prioridad fue abordar la violencia contra la mujer -lo que se atendió a través de la selección de obras y ejes de problematización-, no se pierde de vista que las y los estudiantes tienen también otras inquietudes. No sólo incluyeron en la conversación preocupaciones que se desprenden directamente de la violencia contra la mujer y que no estaban consideradas en la planeación, como las experiencias injustas que viven las mujeres en el ámbito deportivo. También eligieron hablar sobre temas que, aunque están relacionados con cuestiones de género, no se enfocan exclusivamente en la experiencia de ser mujer. Ejemplos de esto pueden ser las disidencias sexuales, en particular lo relacionado con la identidad sexual y las masculinidades.

Aunque no se identificó que dialogar sobre estos temas -que no estaban considerados- representara un obstáculo para el desarrollo del taller, sí es importante reconocer que el corpus seleccionado no incluía ninguna obra que se enfocara en estas temáticas. De forma muy sutil, *Tormenta de mayo*, de Paulina Márquez, presenta a dos personajes que no parecen heteronormadas, por lo menos esa fue la lectura que se hizo de la novela gráfica en la conversación con las y los participantes. Sin embargo, en el resto de las obras no se puede decir que se tomen en cuenta estas experiencias que también llegan a atravesar los cuerpos de formas violentas.

## **Conclusión: la literatura y la escritura como herramientas para enfrentar la opresión**

Cuando se decidió partir desde las pedagogías críticas y feministas para construir este proyecto, se decidió también no pensar en las personas como un objeto de estudio, sino considerarlas sujetos y sujetas activas en sus procesos pedagógicos, que se involucran en las problemáticas que identifican para generar cambios. De aquí que constantemente se haya buscado que las y los estudiantes pudieran protagonizar su aprendizaje para tener impacto en las direcciones que se tomaban en grupo con la intención de llegar a conclusiones colectivas.

Es en las conversaciones respetuosas que se tuvieron a lo largo de las sesiones, donde se observa la capacidad de las y los participantes de involucrarse con sus realidades para compartir sus experiencias y, en compañía de otras personas, buscar la posibilidad de tener un impacto en sus contextos inmediatos. También se observó en estas actitudes el papel político de la educación, no como labor propagandística, sino como acción que tiene un impacto en la realidad. Las y los estudiantes, desde un reconocimiento nacido de sus lecturas encontraron cómo pronunciar sus mundos de distintas formas.

Estos pronunciamientos no son gratuitos, como tampoco fue sencillo el proceso de plantear la educación como un ente vivo que sucede en la práctica y no únicamente en la teoría. Para que la comunidad educativa que se formó pudiera alcanzar esto, fue necesario darle prioridad y relevancia a sus contextos personales y a sus experiencias lectoras.

Si bien la sustentante de este proyecto, en su papel de mediadora de lectura, seleccionó un corpus y lo acercó a las y los participantes lo mejor que pudo, escuchar las lecturas individuales que hicieron de cada obra fue de suma importancia para dirigir las conversaciones y para ir adaptando las planeaciones de cada sesión, siempre con la idea de que la educación es un proceso que no se inicia en las aulas, tampoco es “otorgado” por la figura del docente, sino que, como lo mencionan Freire, Cassany y Petit, las personas educandas llegan a los espacios educativos con conocimientos y experiencias que conectan con sus lecturas y aprendizajes. En este caso, quienes formaron parte del taller, entraron al aula con vivencias, inquietudes y nociones sobre la violencia contra la mujer que, en las conversaciones, enriquecieron el proceso de reflexión.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es aquí donde fue posible ver la importancia del papel de la literatura como herramienta para una mayor y mejor comprensión del entorno desde el cual pueda surgir un impacto positivo en la comunidad. Desde la visión de las pedagogías críticas, la educación no debe limitar las posibilidades de las personas, sino ampliarlas, lo que se puede observar en la relevancia que tienen las narrativas de las escritoras hispanoamericanas para generar reflexiones a nivel social y cultural respecto a la violencia de género, especialmente -con base en esta intervención educativa- en estudiantes jóvenes.

Quienes participaron en *Género, literatura y escritura* no necesariamente habían leído a autoras hispanoamericanas ni conocían narraciones que problematizaran la violencia contra la mujer. Sin embargo, en su apertura para hacerlo y sumarse a los diálogos encontraron contextos parecidos a los suyos, problemáticas que han experimentado y, lamentablemente, violencias que han normalizado. Asimismo, tomaron la decisión de pensar críticamente sobre ellas y ellos mismos como punto de partida para su transformación y la de sus realidades.

Tanto en las pedagogías críticas como en las feministas, pensarse de forma crítica -la concienciación para Freire, la identificación de las pedagogías de la crueldad para Segato- permite que las personas se eduquen con el mundo en una praxis más significativa. Quienes integraron el taller no erradicaron la violencia contra la mujer al realizar sus lecturas, pero sí se sumaron a un proceso para hacer frente al sistema opresor con sus diálogos, reflexiones y -principalmente- con sus propuestas. De ahí que, aunque el taller haya finalizado, las iniciativas que nacieron de sus inquietudes hayan trascendido esos momentos de conversación para materializarse en una agrupación estudiantil que también busca dialogar sobre temas pertinentes a través de la literatura. En palabras de hooks, convirtieron esa aula en un espacio de posibilidad radical.

Una de las cuestiones que es importante resaltar es que cuando se sumaron a este proceso de toma de conciencia y de reflexión no lo hicieron de forma individual o aislada, sino a través del diálogo y del conocimiento en comunidad. Esto, aunado al hecho de que desde la mediación se procuró constantemente rechazar el modelo de “educación bancaria” generó que la educación fluyera de forma orgánica, siempre considerando la pluralidad y variedad de perspectivas y contextos. Regresando a Freire y a Petit, si existen en un mundo

en contacto con otras personas es importante entender que nadie educa a nadie, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo.

Para la sustentante de este proyecto, dos años después de haber comenzado a desarrollar la propuesta de intervención educativa *Género, literatura y escritura*, es de mucha relevancia observar que quienes participaron en el taller se despidieron pidiendo una nueva emisión. De la misma forma resulta relevante observar cómo las lecturas y discusiones que se llevaron a cabo dentro de un aula trascendieron en otros grupos y otros espacios que proponen también al diálogo y a la literatura como puntos de partida importantes para generar un cambio positivo en el entorno.

Se considera, además, un logro -tomando en cuenta que el estado de la cuestión mostraba una carencia de actividades enfocadas a problematizar la violencia contra la mujer- que la institución en la que se llevó a cabo la implementación haya habierto el diálogo sobre la posibilidad repetir el taller para estudiantes y además, plantearlo para otras audiencias como docentes, familias y colaboradores. No se pretende, sin embargo, que esto limite las posibilidades del proyecto, ya que observar la forma en la que las y los estudiantes de preparatoria lo recibieron, así como el compromiso con el que se involucraron en él, da para pensar que *Género, literatura y escritura* podría aplicarse también en otros contextos.

Después de la experiencia en esta intervención educativa, retoma fuerza la idea de que la literatura y la escritura brindan a las y los estudiantes posibilidades que van mucho más allá de comprender lo que hay detrás de un conjunto de caracteres. Les entregan instrumentos para comunicarse, interactuar, expresarse y desarrollarse tanto individualmente como dentro de una comunidad con la que comparten prácticas sociales. Las ideas de Freire, Cassany, Petit, Segato y hooks guiaron este proyecto de tal forma que quienes participaron en él pudieron encontrar nuevas maneras de aproximarse críticamente a la lectura, la escritura y a los contextos que les interesa mejorar.

Se reconoce pues la importancia que tuvo tomar como base de este proyecto las pedagogías críticas y feministas ya que, en este proceso de leer y escribir la realidad latinoamericana, las personas que participaron -incluyendo a la mediadora- se encontraron enunciando no sólo el mundo en el que viven y en el que experimentan violencias, sino también el mundo más justo e igualitario que quieren construir.

## Referencias

- Alarcón, O., Castro, R., Damián, G., García, I., Iglesias, S., Posas, A., Reyes, I., Rivera, C., y Tagle, T. (2015). “Soñarán en el jardín”, en *El silencio de los cuerpos: Relatos sobre feminicidios*. México: Ediciones B.
- Ampuero, M.F. (2018). “Subasta”, en *Pelea de gallos*. España: Editorial Páginas de Espuma.
- Avellaneda, L. (1917). “Golondrina”, en *Aroma tropical*. México: Editorial s.e.r.
- Baudoin, M. (1916). “La cinta roja”, en *La composición de la sal*. México: Editorial Almadía.
- Caballero, S. (Julio, 2015). “De la alfabetización a la literacidad crítica. Entrevista a Daniel Cassany”. *Dixit*, 3. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/revistadixit/article/view/193>
- Cassany, D. (julio, 2015). “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/251839730\\_Literacidad\\_critica\\_leer\\_y\\_escribir\\_la\\_ideologia](https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia)
- Centro de Escritura*. CONECTA. (s.f.). Recuperado de: <https://conecta.tec.mx/es/noticias/guadalajara/educacion/centro-de-escritura-facilita-tus-habilidades-de-redaccion>
- Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana*. Tecnológico de Monterrey. (s.f.). Recuperado de: <https://tec.mx/es/dignidad-humana>
- Costa, M. (Diciembre, 2006). “Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica”. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27\\_04\\_Costa.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Costa.pdf)
- “Daniel Cassany”. *Universidad Pompeu Fabra Barcelona*. [https://www.upf.edu/es/web/daniel\\_cassany/biografia](https://www.upf.edu/es/web/daniel_cassany/biografia)
- Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. (2019). UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127.locale=es>
- Ferré, R. (1986). “La cocina de la escritura” en *Sitio a Eros: quince ensayos literarios*. Ensayo. México: Editorial Joaquín Mortiz.

- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. [Versión PDF] México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. España: Capitán Swing Libros, S.L.
- hooks, b. (2020). *Acaso no soy una mujer*. España: Consonni.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficante de sueños [Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional]
- Violencia contra las mujeres en México*. (n.d.). Tableros estadísticos. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/#General>
- Jara Holliday, O. (s.f.) *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3845>
- Jara Holliday, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. [Archivo PDF]. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3845>
- Márquez, P. (2019). *Tormenta de mayo*. México: Tierra Adentro. Tecnológico de Monterrey. (octubre de 2021). *Nuestra Historia*. Recuperado de: <https://tec.mx/es/conocenos/nuestra-historia>
- Tecnológico de Monterrey. (octubre de 2021). *Pasión por la lectura*. Recuperado de: <https://tec.mx/es/pasion-por-la-lectura>
- Petit, M. (2013). *Leer el mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piñeiro, C. (2021). *Catedrales*. México: Alfaguara.
- Rojas, R. (2022). Dolores Bolio: una literatura del pasado. *La lengua de Sor Juana*. <https://lalenguadesorjuana.com/dolores-bolio-una-literatura-del-pasado/>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Argentina: Prometeo Libros

- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional]
- Segato, R. (30 agosto 20216). Conferencia: *Contra-pedagogías de la crueldad Rita Segato. Clase 1 en Facultad Libre*. <https://www.youtube.com/watch?v=17ijWDlok2g>
- Segato, R. (30 agosto 20216). Conferencia: *Contra-pedagogías de la crueldad Rita Segato. Clase 2 en Facultad Libre*. <https://www.youtube.com/watch?v=f92n-GSJDso>
- Segato, R. (30 agosto 20216). Conferencia: *Contra-pedagogías de la crueldad Rita Segato. Clase 3 en Facultad Libre*. <https://www.youtube.com/watch?v=oTmr7UORWAM>
- Forbes México. (27 de julio de 2021). *Más de 10 mujeres al día son asesinadas en México*. <https://www.forbes.com.mx/mas-de-10-mujeres-al-dia-son-asesinadas-en-mexico/>
- Subsecretaría Educación Media Superior. *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. 2019. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- UNESCO. (2019). *Igualdad de Género y Educación*. <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>

**ANEXOS**





## **A. Anexo 1. Expectativas e intenciones: bitácora de aprendizajes**

Mis estudiantes se ríen mucho de mí cuando les digo que soy una “ñoña” y se los repito bastante porque a veces se me sale llamarles de esa forma y me interesa que sepan que lo considero un halago y no un insulto.

“Ñoña” fue de las primeras palabras que me dijeron con intención de hacerme sentir mal -después vinieron también “parlanchina”, “distraída”, “acelerada” e incluso otras menos “inofensivas”-. La decisión de apropiarme del mote siguió a una plática con mi papá después de que llegara llorando a casa porque mis compañeros me habían dicho “ñoña” cuando pusieron mi foto en el cuadro de honor en primero de primaria. Durante mi estancia en el kínder frecuentaba más la dirección que el cuadro de honor, pero esa parte no se las repito tanto a mis estudiantes.

Mi papá, con la voz grave y suave que ha utilizado toda mi vida para tranquilizar mis angustias, me preguntó qué significaba ser “ñoña” y yo le expliqué que era alguien que estudia mucho, que vive pegada a los libros y que saca buenas notas. Recuerdo que se quedó pensando un momento y me contestó con mucha naturalidad: “no entiendo por qué te hace sentir triste si es verdad que te gustan los libros, estudiar y sacar buenas notas”. Ahí decidí que sí, la palabra me describía porque aprender me apasiona, leer me hace feliz y siempre encuentro un placer pequeñito y especial en descubrir cosas nuevas y obtener buenos resultados.

He de aclarar que esta característica de mi persona no se detuvo o aminoró cuando egresé de la carrera, por el contrario, creo que se acentuó cuando me di cuenta de lo mucho que extrañaba las dinámicas de las clases -por lo menos de aquellas que me resultaban emocionantes y enriquecedoras-. Recuerdo muchas veces salir corriendo de la oficina -ya era una profesionalista formal que trabajaba- porque tenía curso de oratoria, taller de literatura, seminario de comunicación, entre otros muchos etcéteras. Debo confesar que en algún momento permití que la velocidad de la adultez me consumiera un poco y me fuera alejando de esas experiencias que tan feliz me hacen, pero la vida tiene formas particulares de recordarnos lo que amamos y fue un cambio de ciudad lo que me regresó a las andadas.

En 2019, mi pareja y yo dejamos Guadalajara para venir a vivir a Aguascalientes y, junto con la belleza y tranquilidad de una ciudad más pequeña con una vialidad más ordenada, me encontré con la posibilidad de regresar a la dinámica de hacer del aprendizaje una forma de vida. Mis primeros meses en la ciudad fueron una linda rutina de ir a dar clases en la mañana, regresar a comer a casa y salir a tomar clases en la tarde en un lugar que descubrí como uno de mis sitios favoritos: El Centro de Investigación y Estudios Literarios CIELA Fraguas. Esto por lo menos mientras el COVID no llegaba para instalarse de forma permanente en nuestras dinámicas.

La pandemia me encerró a mí como al resto de las personas, pero una siempre siente las cosas primero desde lo personal y luego se acuerda de voltear alrededor, y como soy inquieta y social me tomó muy poco tiempo empezar a buscar actividades en línea para ver caras, convivir con personas y mantenerme ocupada. Me mantuve muy ocupada porque durante el primer semestre de 2020 registré en mi trabajo 120 horas de capacitación externa.

El mundo comenzó a volver a cierta normalidad poco a poco y yo descubrí que, si ya había recuperado el hábito de estudiar, asistir a clases y entregar proyectos, bien podría por fin cumplir el sueño de estudiar mi posgrado. La Maestría en Arte me permitió no únicamente regresar a las aulas “formales” como estudiante -aunque haya sido en formato virtual-, sino que también le dio un rumbo a mi gusto por apuntarme en talleres, cursos y actividades.

En mi búsqueda por contar con experiencias para poder diseñar un taller que no sólo fuera adecuado para las lecturas y el diálogo, sino que se disfrutara como yo disfruto aprender, me involucré en actividades exclusivamente de literatura, escritura creativa y feminismos. Ahora puedo decir que a lo mejor hubo momentos en los que me excedí, porque con la llegada de cada fin de ciclo el cansancio comenzaba a pesar y los ojos me cobraban la factura de tantas horas de lectura o frente a la pantalla, pero la interacción con las personas y los aprendizajes en esos espacios han sido, como menos, enriquecedoras.

Revisar estas experiencias en retrospectiva ha sido fácil porque tengo la costumbre de tomar nota de las cosas que hago y disfruto y porque mis tutoras me han reforzado este hábito de registrar y tomar en cuenta mi experiencia personal y mis reflexiones privadas.

Describo a continuación algunas de las experiencias más significativas, ya sea por los descubrimientos que hice de mi proyecto y de mí misma, o por las dinámicas que identifiqué como positivas o negativas para incluirlas o evitarlas en mi implementación.

### **Taller *Escritura de sí* – impartido por Alejandra Eme Vázquez**

Alejandra Eme Vázquez es una escritora mexicana que se enfoca en la docencia y en el tema de los cuidados, además colabora desde el Laboratorio de Escrituras Vivas, que es un espacio de reflexión sobre la escritura misma. No miento cuando digo que la admiro mucho, esto se demuestra en el hecho de que *Escritura de sí* no fue el único taller que tomé con ella. Alejandra le otorga un lugar muy importante a la escritura y nos regala momentos muy valiosos de diálogo e introspección. En este taller, se centró en tratar a la escritura como afirmación, incluso cuando el texto en sí mismo puede negar o rechazar algo. Alejandra construyó un espacio en el que el primer paso fue el asumirnos como escritoras para después considerar que lo que nuestra escritura plantea existe de una u otra manera.

Busqué replicar esto en mi taller, cuidar las palabras, las dinámicas y las interacciones para conformar un círculo de afirmación en el que pudiéramos asumirnos como personas que escriben y leen.

### ***Segundo Foro Virtual de Diálogo Abierto contra la violencia de género* – Prepa Tec, campus Guadalajara**

Para explicar este espacio hablaré de otra mujer a la que admiro mucho y que me ha enseñado un montón dentro y fuera de las aulas. Alejandra Cota -la organizadora de este foro- fue mi profesora cuando estaba en la preparatoria, después fue mi compañera de trabajo cuando comencé a dar clases en Guadalajara y ahora ha aceptado acompañarme como lectora en este proceso de consolidar *Género, literatura y escritura*. El foro tenía como eje rector hablar de las distintas violencias que docentes y estudiantes hemos experimentado o percibimos en la institución. La dinámica constaba de dos reglas básicas:

- 1.- La actitud en todo momento debía ser respetuosa.
- 2.- Las opiniones, dudas y aportaciones de todos eran bienvenidas siempre y cuando no atentaran contra la integridad de otros, no replicaran discursos de odio y no consistieran en ataques a las otras personas participantes.

Además, quienes moderaban se presentaron con la forma en la que preferían que les identificaran e invitaron a quienes participamos, que éramos docentes, estudiantes y

colaboradores, a indicar la forma en la que preferíamos que nos nombraran, lo que generó un espacio seguro y cómodo.

Tuve la oportunidad de conocer a gente maravillosa ese día y me sentí muy segura gracias al ambiente de respeto y de libertad de expresión. Me propuse que el espacio educativo que coordinara tuviera esas características.

### **Taller de escritura creativa *Tintas Malva* – organizado por Fábrica de historias, a través del Instituto Sonorense de Cultura**

Una cosa muy bella que me ha regalado la Maestría en Arte es la oportunidad de conocer a personas fuera de mi espacio de trabajo. Este regalo lo valoro especialmente porque la pandemia me encerró al poco tiempo de llegar a esta ciudad. Una de esas personas que conocí en las aulas virtuales se ha convertido en una amiga muy cercana con la que comparto el gusto por la literatura, por la escritura y por tomar clases, cursos y talleres. *Tintas malva* fue un taller que ella ayudó a diseñar y contó con la presencia de siete escritoras latinoamericanas que exploraron la perspectiva de escribir y leer como mujer, la creación de personajes femeninos, el feminicidio y su representación en la literatura y la narrativa como acto político.

Me invitó personalmente porque estuvo Selva Almada, una escritora argentina que me gusta mucho, y tomamos el taller juntas. En esta ocasión mi experiencia fue positiva no únicamente por el contenido, sino también por la compañía.

Las principales enseñanzas que obtuve de *Tintas malva* y que pretendo retomar para el diseño del mi proyecto son:

- El cuestionamiento ¿desde dónde escribimos?
- La literatura y la escritura como posturas ante la realidad.
- La perspectiva de género en los procesos de escritura.

### **Taller *Para perderle el miedo a la escritura* – impartido por Documentación y Estudios de Mujeres A.C.**

*Para perderle el miedo a la escritura* fue un taller que me dejó un sabor agridulce. La tallerista se mostró bastante insensible ante algunas de las de las experiencias dolorosas que

las participantes compartieron en los textos del taller. Realizó preguntas que desde mi perspectiva fueron imprudentes y presionó a algunas de las participantes para que ahondaran en sus vivencias aun cuando se notaba que era doloroso e incómodo o cuando resultaba evidente que el hecho de haber compartido la situación con el grupo ya significaba un gran paso para ellas. Este aspecto en particular hizo que no pudiera disfrutar el taller en el momento, me sentí molesta, incómoda y vulnerable -incluso cuando yo no fui una de las que la tallerista acorraló con sus preguntas y comentarios-.

Cuando analicé la experiencia en retrospectiva, pude encontrarle un lado positivo. Quien dirigió el taller se enfocó específicamente en el proceso de volcar los pensamientos y sentimientos en el papel y no tanto en la estructura de los textos, por lo que dio libertad para dejarse ir y esta libertad nos hizo sentirnos conectadas, aunque después esa conexión se hubiera tornado frágil.

**Taller *Literatura africana. Colonialismos, poscolonialismos y feminismos* – impartido por Ilse Díaz, a través del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes**

Aquí tuve la oportunidad de tomar clases con una de mis tutoras, la doctora Ilse Díaz - investigadora y docente de literatura-, y debo reconocer que me sentía emocionada e intimidada en igual medida. Tengo la suerte de haber coincidido en mi comité tutorial con dos mujeres brillantes que me han cobijado y acompañado con mucho cariño por lo que la perspectiva de “no estar a la altura” me asustaba. El sentimiento se desvaneció pronto, ya que la experiencia fue de curiosidad constante, al ser un tema que no había explorado con anterioridad. La dinámica era sencilla y clara: leer los textos seleccionados, revisar la teoría de la mano de Ilse, para finalmente comentar y discutir los textos en relación con su contexto. Esta claridad en el formato del taller permitía mucha comodidad y camaradería entre quienes participamos. Era casi como una tertulia con amigos que, de no haber tenido que llevarse a cabo de forma virtual por la situación de salud, seguramente hubiera estado acompañada de café, té y postres.

Una experiencia particularmente enriquecedora en este espacio fue el ejercicio de compartir las perspectivas personales de un texto a través de un ejercicio breve de escritura

creativa. Este aspecto se asemeja mucho a lo que quiero lograr en la última etapa del proyecto *Género, literatura y escritura*.

**Taller *Escrituras ficcionales a partir del nosotras y el yo* – impartido por Marcela Zárate, a través de Biblioteca del Tec de Monterrey**

Fue una experiencia breve, de una sola sesión, en la que Marcela Zárate, docente e investigadora orientada a las literaturas del duelo y el exilio, concentró las reflexiones en torno a las experiencias propias y, principalmente, a las mujeres en nuestras vidas y en nuestros pasados.

Partimos de esa reflexión para realizar un ejercicio de escritura en un tiempo determinado y los textos, a pesar de ser sobre temas y momentos distintos, coincidieron en cuestiones como la memoria, la familia y la nostalgia.

Yo escribí sobre mi abuela, que es un personaje recurrente en mi escritura y que siempre me hace sonreír, pero me pone anímicamente frágil. Escribí particularmente sobre su Alzheimer y el miedo que tengo de que me esté olvidando. A pesar de que cuando leí mi texto se me quebró la voz, el grupo fue muy solidario y creo que todas las asistentes nos sentimos escuchadas y reconfortadas.

**Curso *Ensayo de sí* – impartido por Alejandra Eme Vázquez, a través de Casa tomada**

Volví a los espacios bellos que comparte Alejandra Eme Vázquez -no por última vez-, porque el ensayo es un tipo de escritura que no suelo trabajar y en la que me siento perdida -aunque en menor medida después de este taller-. Alejandra nos habló de los impulsos ensayísticos y a través de distintas premisas, nos permitió tomar esos impulsos y llevarlos en las direcciones que nos apetecían. Hizo mucho énfasis en quitarnos la idea de la “inspiración” de la cabeza, insistiendo en que la escritura no es algo fortuito que sucede por iluminación de las musas, sino una actividad que se piensa se planea y se trabaja.

Exploramos distintos tipos de impulsos ensayísticos y el espacio estuvo abierto para comentarnos entre nosotras, aunque de una forma particular: Alejandra nos pedía que comentáramos los textos de las otras participantes dirigiéndonos a la voz autoral y reconociendo que, si bien la autora está detrás de las palabras, la voz que imprime en los escritos puede tener distintas intenciones.

Disfruté particularmente el ejercicio de “Ensayo de ficción” en el que tuvimos el reto de expresar nuestro punto, pero a través de un planteamiento no real. En mi caso lo que escribí podría ser un cuento que hace énfasis en que las personas tendemos a rechazar lo que consideramos diferente. No creo que me hubiera sentido tan cómoda escribiendo ensayos, de no haber sido por la guía de Alejandra Eme, sus palabras amables y su acompañamiento.

**Taller de escritura creativa *Autolesiones* – impartido por María Fernanda Ampuero, a través de Traspatio Librería**

Sería poco decir que *Autolesiones* fue un proceso doloroso. María Fernanda Ampuero, la autora ecuatoriana de *Pelea de gallos* y *Sacrificios humanos* nos llevó hacia lo más personal e hiriente y nos invitó a escribir desde ahí. El taller pretendía que visitáramos nuestras heridas, que escribiéramos sobre ellas y compartiéramos con el grupo desde dónde estábamos escribiendo así como qué más podíamos llegar a hacer con lo que estábamos desenterrando.

Hicimos cartas, que podían ir dirigidas a quien nosotras prefiriéramos: familiares, amistades, nosotras mismas, momentos, situaciones, lugares, etc. Hubo lágrimas y hubo silencios, pero, a pesar de los temas que se tocaron, nunca hubo incomodidad ni juicios.

**Meta taller *Realicemos la talleración* – impartido por Alejandra Eme Vázquez**

Esta fue la tercera vez que estuve con Alejandra Eme en un espacio de aprendizaje, aunque espero que no sea la última. Tomé este taller específicamente con la intención de obtener herramientas para diseñar de mejor forma mi proyecto y, como cada vez, salí con un poco más de lo que esperaba. Alejandra partió de su experiencia como docente independiente y compartió con nosotros estrategias para consolidar nuestros propios talleres. Las sesiones cubrieron desde identificar nuestras habilidades docentes, hasta describir la propuesta que teníamos en mente, proponer una imagen visual y promocional y, finalmente tener en cuenta los elementos que conforman el taller para poder saber cómo cobrarlo. Este último aspecto es algo que yo ni siquiera me había planteado, porque mi unidad receptora es la preparatoria donde trabajo y los tabuladores están establecidos por RRHH, pero me abrió a la perspectiva de pensar, en un futuro, este proyecto como un espacio también independiente.

Si bien *Realicemos la talleración* está pensado para cubrir cuestiones generales, Alejandra utilizó el formato de microenseñanza para que tuviéramos la oportunidad de hacer

prácticas grabadas que luego podíamos comentar para conocer aciertos y áreas de oportunidad.

Algunas de las notas que tomé y quiero considerar para mi espacio educativo son las siguientes:

- La sonrisa es una seña particular mía, tanto Alejandra como mis compañeras y compañeros me comentaron en más de una ocasión que mi sonrisa les hacía sentir comodidad y confianza. Me encantó escucharlo porque eso quiero inspirar.
- Puedo llegar a hablar muy rápido cuando me emociono, así que es importante que esté atenta a mi ritmo para no acelerar el diálogo y las reflexiones.
- Soy una persona que gesticula mucho, lo cual a veces es bueno y a veces no.

Viví muchos otros talleres y espero seguir teniendo la oportunidad de navegar en estas experiencias con personas complejas, amables y apapachadoras. Por el momento, estas son algunas de las que me ayudaron a plantear *Género, literatura y escritura*.



## B. Anexo 2. Encuesta realizada a los profesores de PrepaTec, del Tecnológico de Monterrey, Campus Aguascalientes

### Encuesta: proyecto Género, literatura y escritura

Género, literatura y escritura es una propuesta de intervención educativa que busca provocar la reflexión en torno a la desigualdad de género y la violencia contra la mujer. Se propone como taller con estudiantes de preparatoria a través de la lectura de obras literarias de autoras hispanoamericanas y como un espacio de introspección a partir de la escritura creativa.

Las siguientes preguntas están diseñadas para conocer la realidad que viven los estudiantes de nuestra preparatoria y con base en ello, la pertinencia del proyecto.

En tu labor como docente, ¿conscientemente diseñas actividades que permiten el diálogo sobre las cuestiones de género? \*

- Sí
- No

Dentro de tus clases, ¿implementas estrategias que problematicen la violencia contra la mujer y la desigualdad de género? \*

- Sí
- No

Además de hacerlo en el marco de fechas conmemorativas (como El día internacional de la mujer o El día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer), ¿planteas esta situación o problemática en clase? \*

- sí
- No

Si identificas alguna conducta discriminatoria, de burla o de agresión contra las mujeres, ¿aprovechas la oportunidad para dialogar con el grupo la importancia de ser conscientes de la problemática y hacer algo al respecto? \*

- Sí
- No

Si sucede en tus clases que se dialogue sobre el tema de la violencia contra la mujer o se trabaje en actividades que detonen reflexiones al respecto, ¿con qué frecuencia sucede? \*

- No sucede
- Una vez al semestre
- Dos o tres veces al semestre
- Más de tres veces al semestre

---

Si contestaste que no planteas y aplicas actividades que problematizan la violencia de género, ¿existe una razón en particular? \*

- No me interesa
- Me interesa, pero desconozco sobre el tema
- Me interesa, pero no tengo estrategias para vincular mi clase con el tema
- Sí lo hago
- Otra...

---

Si contestaste que sí planteas y aplicas actividades que problematizan la violencia de género, ¿qué herramientas o estrategias utilizas? \*

Texto de respuesta larga

---

### C. Anexo 3. Página 1



PÁGINA 1

**GÉNERO, LITERATURA Y ESCRITURA**

**Mediadora:** Elizabeth Carranza correo: ecarranza@tec.mx  
**Zoom:** elicarranza o <https://itesm.zoom.us/j/2762065864>  
**Taller:** Género, literatura y escritura  
**Horario:** Miércoles, de 16:00 a 17:30 horas  
**Salón:** 229  
**Plataforma:** Sites y Drive

**¿QUÉ HAREMOS EN EL TALLER?**

Realizaremos lecturas de obras literarias de autoras hispanoamericanas de los siglos XX y XXI, asimismo practicaremos la escritura creativa como espacio de introspección para dialogar sobre el tema de violencias contra las mujeres.

**¿QUÉ DISCUTIREMOS DURANTE EL TALLER?**

**Periodo 1**

- *Catedrales* de Claudia Piñeiro
- "Golondrina" - Dolores Bolio

**Periodo 2**

- *Tormenta de Mayo* de Paulina Márquez
- "La cinta roja" - Magela Baudoin
- "Subasta" - María Fernanda Ampuero
- "Soñarán en el jardín" - Gabriela Damián Miravete

**Periodo 3**

- Taller de escritura
- Recopilación
- Presentación final de textos

**CRITERIOS PARA ACREDITAR EL TALLER**

Asistencia al 80% de las sesiones.

\*\*\*Se hará entrega de una constancia curricular.

**D. Anexo 4. Dosificación del curso (formato)**

Dosificación completa en:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZJHNmvpVBsj2GawdVAsgovjcX1dlYygL5DRbfL3qtOM/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZJHNmvpVBsj2GawdVAsgovjcX1dlYygL5DRbfL3qtOM/edit?usp=share_link)

Semana	FECHA	SESIÓN	Obra	Actividad	ANTES	DURANTE	DESPUÉS	PRODUCTO	VALOR SEMESTRAL	RECURSOS DISPONIBLES
1		1								
		2								
2		3								
		4								
3		5								
		6								
4		7								
		8								



## E. Anexo 5. Carta descriptiva

### Carta descriptiva: Género literatura y escritura

Elizabeth Carranza

**Descripción:** Leeremos obras literarias de autoras hispanoamericanas, asimismo practicaremos la escritura creativa como espacio de introspección.

**Formato:** Presencial

**Instalación:** Aula

**Número de horas:** 24

**Objetivo general:** Estimular el pensamiento crítico y provocar la reflexión en torno a la desigualdad de género y la violencia contra la mujer

#### Objetivos particulares:

- Realizar un ejercicio de escritura creativa inicial
- Leer una novela, 4 cuentos y una novela gráfica
- Identificar las situaciones de violencia contra la mujer narradas en las obras
- Identificar situaciones de violencia contra la mujer en nuestros propios contextos
- Dialogar en grupo sobre las situaciones identificadas
- Producir y trabajar textos a partir de los diálogos y los intereses de cada integrante
- Presentar una selección de dichos textos en una muestra final que el grupo elegirá

**Fecha y horario:** miércoles de 16:00 a 17:30 horas, semestre ago-dic 2022

**Número de participantes:** 20 - 25

**Material:** 6 textos (1 novela, 1 novela gráfica, 4 cuentos)

*Catedrales* - Claudia Piñeiro

*Tormenta de mayo* - Paulina Márquez

Cuentos: "La cinta roja" - Magela Baudoin, "Subasta" - María Fernanda Ampuero, "Golondrina" - Dolores Bolio, "Soñarán en el jardín" - Gabriela Damián Miravete

**Metodología:** 3 bloques.

Primer bloque: primer acercamiento a la escritura creativa. Este texto será nuestro punto de partida para los diálogos.

Segundo bloque: Lectura, diálogo y reflexión sobre las obras para identificar como grupo las diferentes situaciones de violencia que leemos en las obras y en nuestro entorno. Escritura como espacio de introspección.

Tercer bloque: acercamiento final a la escritura creativa, para trabajar la estructura, los personajes y la narración.

#### I

#### Criterios de acreditación:

- asistencia del 80%
- participación en los diálogos grupales
- presentación de los textos trabajados en el taller

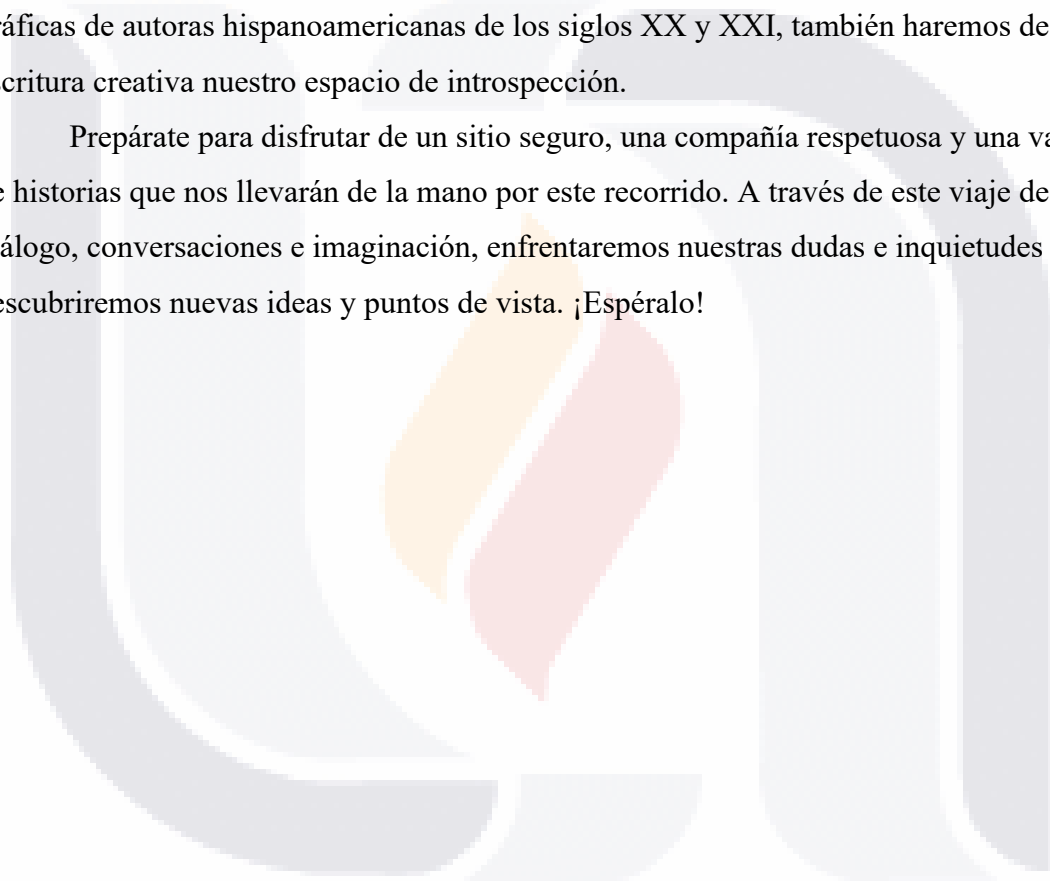
Contacto: [ecarranza@tec.mx](mailto:ecarranza@tec.mx)

## F. Anexo 6. Texto promocional

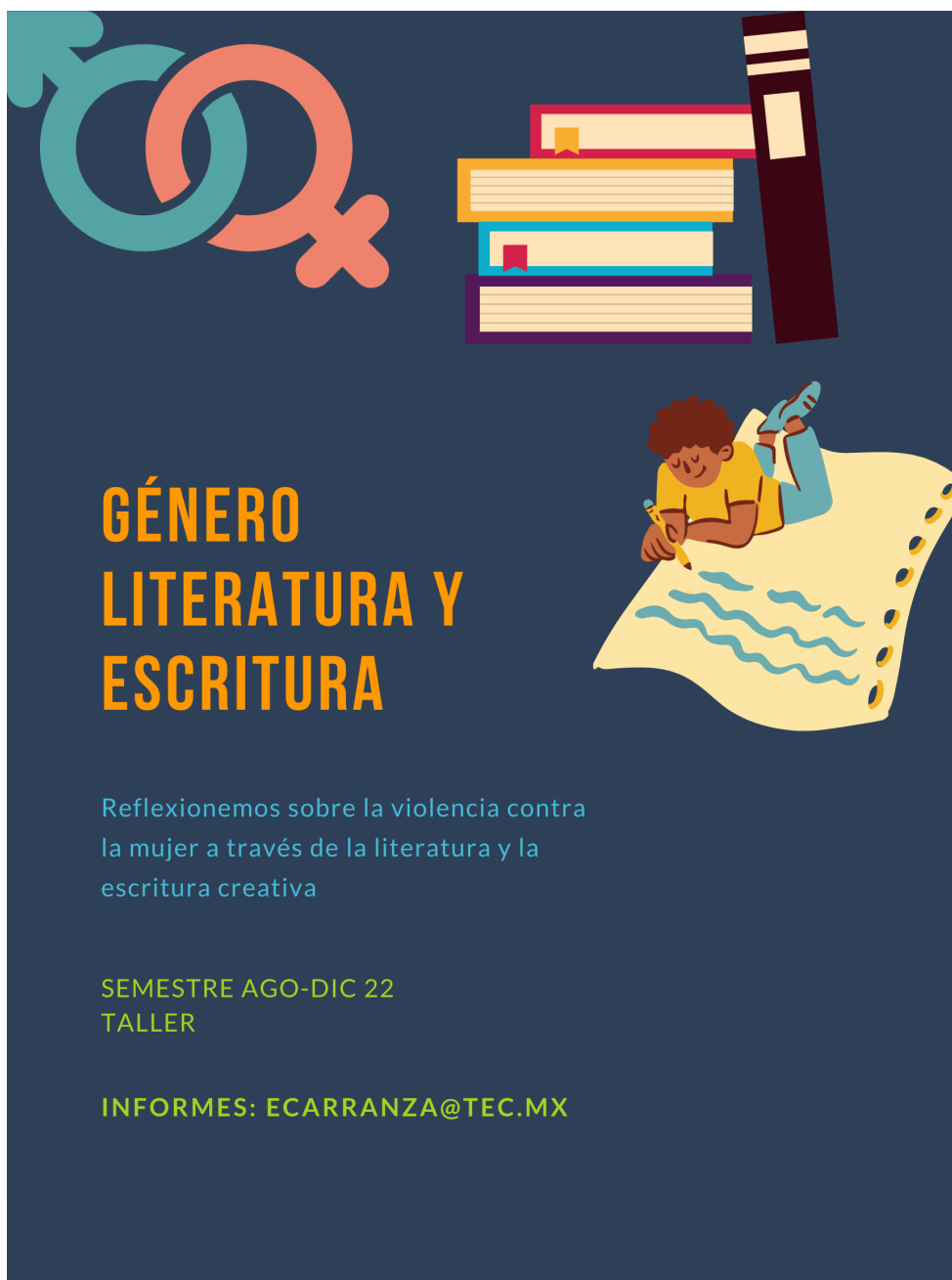
¿Te has preguntado Cómo permiten la escritura creativa y la discusión de obras literarias tener una visión más amplia sobre la realidad?

Descúbrelo próximamente a través del taller *Género, literatura y escritura*, un espacio en el que reflexionaremos en torno a la desigualdad de género y la violencia contra la mujer en nuestro contexto. No sólo nos sumergimos en novelas, cuentos y novelas gráficas de autoras hispanoamericanas de los siglos XX y XXI, también haremos de la escritura creativa nuestro espacio de introspección.

Prepárate para disfrutar de un sitio seguro, una compañía respetuosa y una variedad de historias que nos llevarán de la mano por este recorrido. A través de este viaje de diálogo, conversaciones e imaginación, enfrentaremos nuestras dudas e inquietudes y descubriremos nuevas ideas y puntos de vista. ¡Espéralo!



**G. Anexo 7. Propuesta de póster**



## H. Anexo 8. Imagen a partir de la propuesta

Materiales diseñados por el departamento de comunicación para compartir la convocatoria con la comunidad estudiantil a través de diferentes medios:

[https://drive.google.com/drive/folders/1I3hRBrHnkbbRfsZkGWuG4QlvrNPcLj-U?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1I3hRBrHnkbbRfsZkGWuG4QlvrNPcLj-U?usp=share_link)





## I. Anexo 9. Convocatoria

[https://drive.google.com/file/d/128XPPCZKluiJ92QR\\_uppJOz\\_TB0cl8RQ/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/128XPPCZKluiJ92QR_uppJOz_TB0cl8RQ/view?usp=share_link)



# Convocatoria Género literatura y escritura

**Descripción:** Leeremos obras literarias de autoras hispanoamericanas, asimismo practicaremos la escritura creativa como espacio de introspección.

**Formato:** Presencial.

**Instalación:** Aula híbrida.

**Número de horas:** 24.

**Fecha y horario:** miércoles de 16:00 a 17:30 hrs. Del 24 de agosto al 25 de noviembre de 2022.

**Cupo limitados:** 20 participantes.

**Objetivo general:** Estimular el pensamiento crítico y provocar la reflexión en torno a la desigualdad de género y la violencia contra la mujer a través de la literatura y la escritura creativa.

### Objetivos particulares:

- Leer una novela, 4 cuentos y una novela gráfica.
- Identificar las situaciones de violencia contra la mujer en las obras y en nuestros propios contextos.
- Dialogar en grupo sobre las situaciones identificadas.
- Producir y trabajar textos a partir de los diálogos y de los intereses de cada integrante.
- Presentar una selección de dichos textos en una muestra final que el grupo elegirá.

### Material:

Novela *Catedrales* - Claudia Piñeiro, Novela gráfica *Tormenta de mayo* - Paulina Márquez  
Cuentos: "La cinta roja" - Magela Baudoin, "Subasta" - María Fernanda Ampuero,  
"Golondrina" - Dolores Bollo, "Soñarán en el jardín" - Gabriela Damián Miravete.

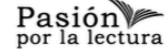
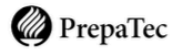
### Metodología:

**Primer bloque:** primer acercamiento a la escritura creativa. Este texto será nuestro punto de partida para los diálogos.

**Segundo bloque:** Lectura, diálogo y reflexión sobre las obras.  
Escritura como espacio de introspección.

**Tercer bloque:** acercamiento final a la escritura creativa,  
para trabajar la estructura, los personajes y la narración.





## Convocatoria Género literatura y escritura

**Requisitos de admisión e inscripciones:**

Del 8 al 18 de agosto de 2022 las y los aspirantes llenarán el formulario de inscripción:

<https://bit.ly/GeneroLiteraturaEscritura>

El 19 de agosto de 2022 se enviará a las personas seleccionadas un correo con la notificación de aceptación.

**Constancia curricular:** Se otorgará una constancia con valor curricular a quienes cumplan con los criterios de acreditación.

**Programa:**

Sesión	Fecha
1	24 de agosto de 2022
2	31 de agosto de 2022
3	7 de septiembre de 2022
4	14 de septiembre de 2022
5	21 de septiembre de 2022
6	28 de septiembre de 2022
7	5 de octubre de 2022
8	12 de octubre de 2022
9	19 de octubre de 2022
10	26 de octubre de 2022
11	2 de noviembre de 2022
12	9 de noviembre de 2022
13	16 de noviembre de 2022
14	23 de noviembre de 2022
<b>Cierre</b>	<b>25 de noviembre de 2022</b>

**Criterios de acreditación:**


- Asistencia del 80%
- Participación en los diálogos grupales
- Presentación de los textos trabajados en el taller

**Contacto:** [ecarranza@tec.mx](mailto:ecarranza@tec.mx)



## J. Anexo 10. Formulario de registro

<https://forms.gle/gEvYUYfenzR3zYrb6>



### Registro: Género, literatura y escritura

Te invitamos a Género, literatura y escritura que es un taller semanal en el que leeremos una novela, una novela gráfica y 4 cuentos escritos por narradoras hispanoamericanas para analizar el tema de violencia contra la mujer en las narraciones y en nuestro contexto

Formato: híbrido, en aula para estudiantes de campus Aguascalientes y a través de zoom para estudiantes de otros campus.  
Se te confirmará el aula o la liga de conexión una vez que hayas completado tu registro

Mediadora: Elizabeth Carranza

Convocatoria: 8 al 18 de agosto  
Reuniones: del 24 de agosto al 25 de noviembre de 2022, miércoles de 4:00pm a 5:30pm.  
Para formar parte, tienes que llenar este formulario.  
El 19 de agosto se enviará a las personas seleccionadas un correo con la notificación de aceptación.

**ecarranza@tec.mx** [Cambiar de cuenta](#) 🔒

Tu correo se registrará cuando envíes este formulario

**\*Obligatorio**

**Nombre completo: \***

Tu respuesta

**Matrícula \***

Tu respuesta

**Correo electrónico \***

Tu respuesta

¿De qué área nos acompañas? \*

- Preparatoria
- Universidad

¿De qué campus nos acompañas? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Breve carta de motivos: ¿por qué quiero formar parte de este taller? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Qué temas me interesaría dialogar con las demás personas participantes?

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Es de mi conocimiento que mi participación en este taller implicará reunirme los miércoles de 4:00pm a 5:30pm y leer los materiales acordados en el grupo. \*

- Sí
- No

Enviar

Borrar formulario



Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

### K. Anexo 11. Encuesta de cierre

<https://forms.gle/e64yj9SMDo6LH4Bu8>

## Género, literatura y escritura

¡Muchas gracias por haber participado en este espacio!  
Te pido que compartas conmigo tu experiencia.

 [ecarranza@tec.mx](mailto:ecarranza@tec.mx) (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#) 

**\*Obligatorio**

¿De qué semestre eres y programa eres? \*

Tu respuesta

Las sesiones me parecieron: \*

Muy interesantes

Amenas

Poco interesantes

Creo que la duración de las sesiones fue: \*

Adecuada

Muy corta

Muy larga

¿Por qué medio te enteraste del evento?

Por algún profesor/en clase

En redes sociales

Por correo electrónico

Otro: \_\_\_\_\_

¿Te resulto adecuado el método de invitación? (correo, redes sociales, a través de tus clases) \*

- sí
- No

¿Te resultaron interesantes los temas y la dinámica de las sesiones? \*

- Sí
- No

¿Qué otras discusiones o dinámicas te hubiera gustado que se tomaran en cuenta? \*

Tu respuesta

---

Finalmente, ¿qué comentarios te gustaría compartir conmigo? \*

Tu respuesta

---

## L. Anexo 12. Ejemplo de memoria de las participantes

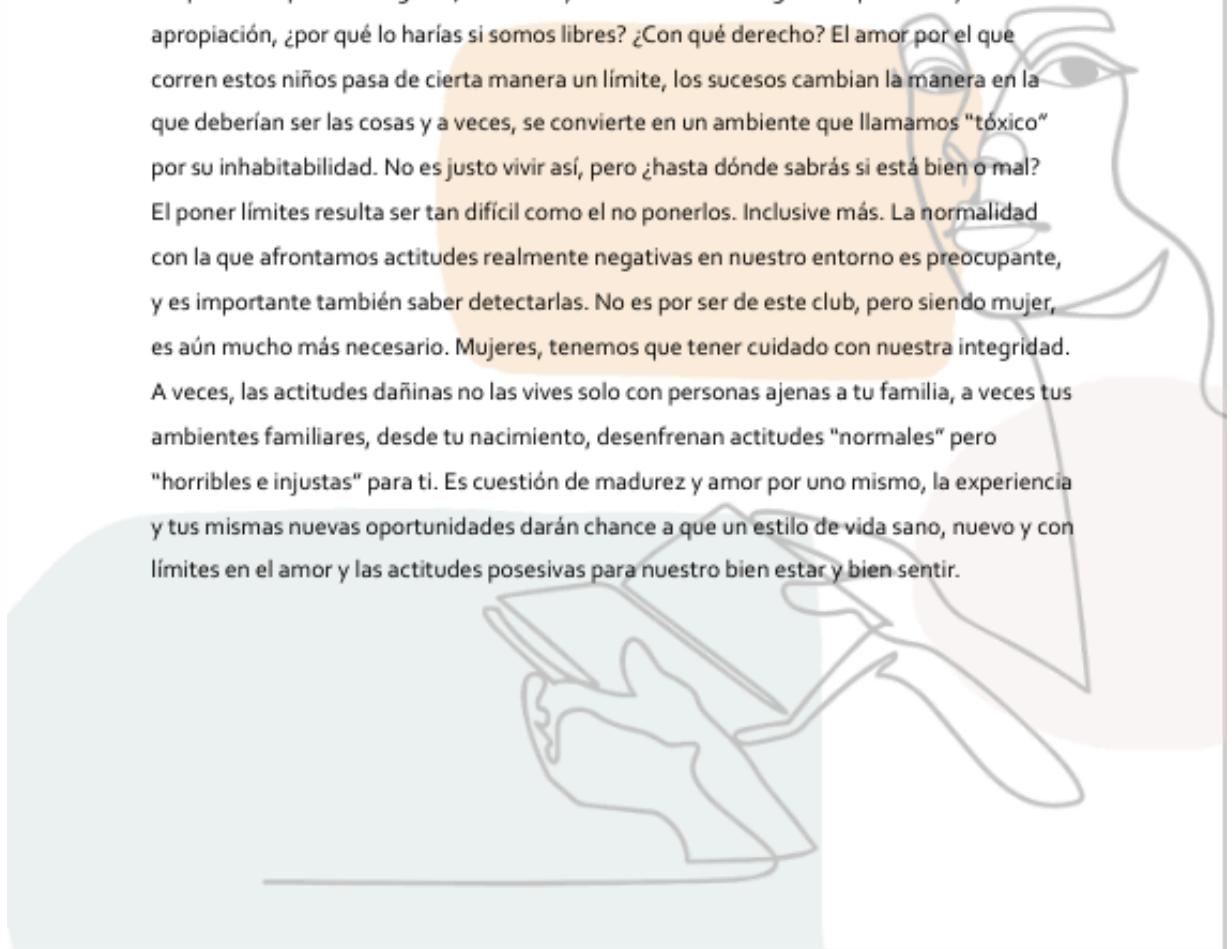
**TALLER:**  
**GÉNERO,**  
**LITERATURA Y**  
**ESCRITURA**  
Semestre Ago-Dic 22

Michelle Luna

Sesión 5 de octubre de 2022

Con Tormenta de Mayo me es fácil seguirle el hilo a la historia. No me aburre, desenfreno la imaginación dentro de los bosques, en el dibujo, me encanta. Es verdaderamente una obra de arte el escribir así, con dibujos.

No podemos poseer a alguien, al menos yo lo veo así. No me gusta la posesión y la apropiación, ¿por qué lo harías si somos libres? ¿Con qué derecho? El amor por el que corren estos niños pasa de cierta manera un límite, los sucesos cambian la manera en la que deberían ser las cosas y a veces, se convierte en un ambiente que llamamos "tóxico" por su inhabitabilidad. No es justo vivir así, pero ¿hasta dónde sabrás si está bien o mal? El poner límites resulta ser tan difícil como el no ponerlos. Inclusive más. La normalidad con la que afrontamos actitudes realmente negativas en nuestro entorno es preocupante, y es importante también saber detectarlas. No es por ser de este club, pero siendo mujer, es aún mucho más necesario. Mujeres, tenemos que tener cuidado con nuestra integridad. A veces, las actitudes dañinas no las vives solo con personas ajenas a tu familia, a veces tus ambientes familiares, desde tu nacimiento, desenfrenan actitudes "normales" pero "horribles e injustas" para ti. Es cuestión de madurez y amor por uno mismo, la experiencia y tus mismas nuevas oportunidades darán chance a que un estilo de vida sano, nuevo y con límites en el amor y las actitudes posesivas para nuestro bien estar y bien sentir.



## M. Anexo 13. Ejemplo de diario de la mediadora

**TALLER:**  
**GÉNERO,**  
**LITERATURA Y**  
**ESCRITURA**  
 Semestre Ago-Dic 22

Sesión 5 de octubre de 2022

Para la sesión de hoy leímos Tormenta de mayo.

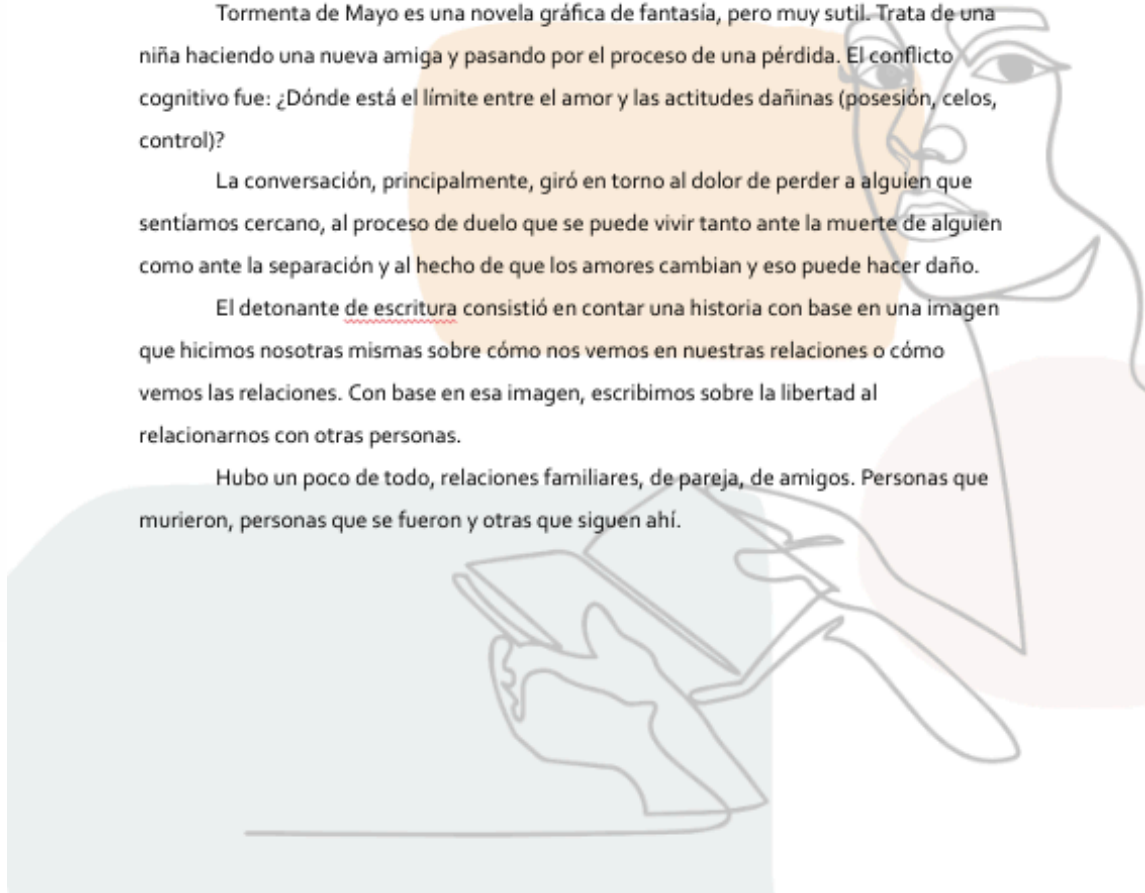
Se nota que el semestre está en la recta final porque empieza a haber más faltas. Al principio me puse un poco triste, pero pienso en que las personas que están yendo es porque lo desean y hacen esfuerzos a pesar de la carga de trabajo y quienes no están yendo es porque deben priorizar tareas y trabajo. Ya no estoy triste.

Tormenta de Mayo es una novela gráfica de fantasía, pero muy sutil. Trata de una niña haciendo una nueva amiga y pasando por el proceso de una pérdida. El conflicto cognitivo fue: ¿Dónde está el límite entre el amor y las actitudes dañinas (posesión, celos, control)?

La conversación, principalmente, giró en torno al dolor de perder a alguien que sentíamos cercano, al proceso de duelo que se puede vivir tanto ante la muerte de alguien como ante la separación y al hecho de que los amores cambian y eso puede hacer daño.

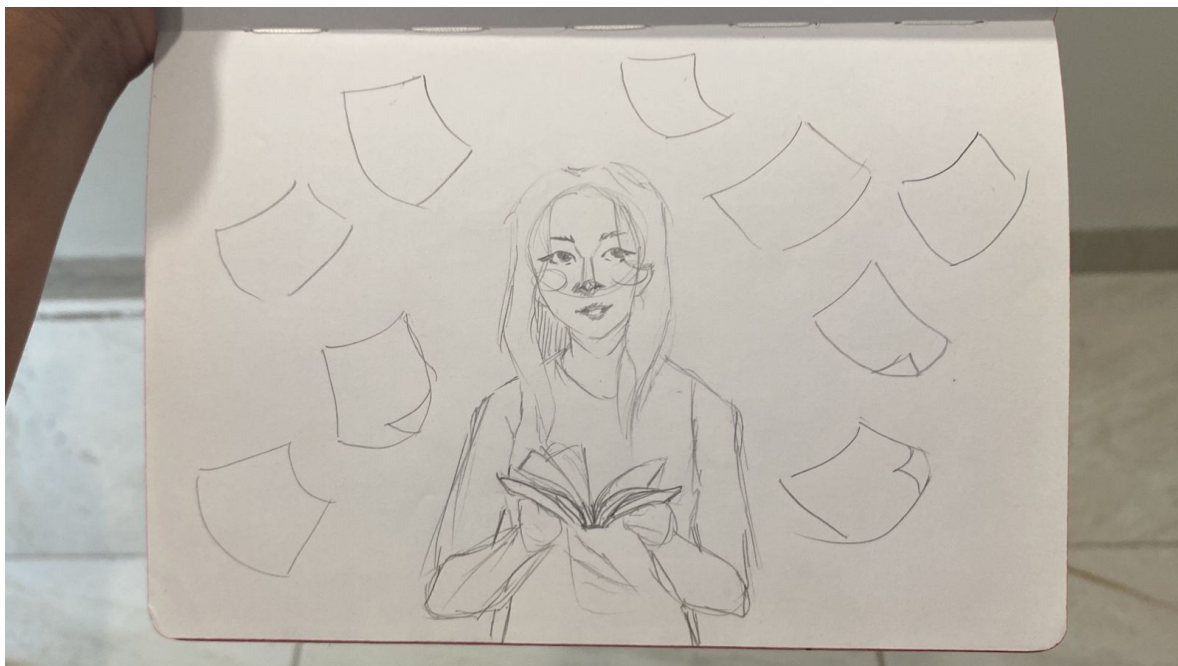
El detonante de escritura consistió en contar una historia con base en una imagen que hicimos nosotras mismas sobre cómo nos vemos en nuestras relaciones o cómo vemos las relaciones. Con base en esa imagen, escribimos sobre la libertad al relacionarnos con otras personas.

Hubo un poco de todo, relaciones familiares, de pareja, de amigos. Personas que murieron, personas que se fueron y otras que siguen ahí.





**N. Anexo 14. Proceso del mural**





**Ñ. Anexo 14. Respuesta a la pregunta “¿te gustaría compartir conmigo algún comentario, pensamiento, recomendación?” de la encuesta de cierre**

- Gracias por haber hecho de este semestre una maravilla 💜
- El hecho de haber tenido la iniciativa de empezar este proyecto, pienso que debió tomarte mucho trabajo y tiempo, por lo que te agradezco demasiado por permitirnos tener este espacio tan enriquecedor, el cual no solo nos ayudó a mejorar en nuestra lectura y escritura, sino a conocernos a nosotras mismas y a otras personas espectaculares.
- Eres una de las personas más talentosas que conozco, Eli bella y, naturalmente, para mí es un privilegio estar en tus proyectos.
- En lo personal me gustó todo lo del taller.
- Muchas gracias por crear un espacio tan bonito, inclusivo y seguro para todxs los que formamos parte del taller, me hizo muy feliz ser parte de este proyecto <3
- Muchas gracias por todo lo que nos enseñaste y lo que me hiciste crecer a mí como persona, como mujer, como escritora. Gracias.
- Te quiero mucho Eli, muchas gracias por el taller :)
- Nunca había escrito algo que varias personas admiraran y agradezco infinitamente haberme encontrado contigo y este taller.
- Muchas gracias por todo, personas como tú hacen el mundo más bello 💜
- Gracias por todo lo que hiciste en cada una de nosotras, por compartir y recibirnos, tomarte el tiempo de conocernos. Me siento muy afortunada de haber podido compartir ese espacio.
- Me gustaría agradecer por la creación de este espacio que fue de crecimiento, acompañamiento y de mucho amor.
- ¡RECOMENDACIÓN! Que sigas con proyectos tan bellos y tan enriquecedores, sería un verdadero placer para otras generaciones poder experimentar con los temas tratados en el taller y además que conozcan la maravilla de persona que eres :) El taller me fue como un súper safe place, cosa que muchas veces necesitamos en el día, en la semana, en nuestras vidas en general. ¡¡¡Que ese safe place siga vivo y coleando, esperemos!!! Muchísimas felicidades por tu trabajo y por darnos tan bonitas memorias (Encuesta de cierre, 2022)