



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

NARRARSE A SÍ MISMA
EL SUJETO DE LA DE/FORMACIÓN FEMENINA COMO CONSTITUTIVO DE LA
PEDAGOGÍA EN TRES NOVELAS PUBLICADAS EN AMÉRICA
EN LOS 80'S

TESIS

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

SELEN CATALINA ARANGO RODRÍGUEZ

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. MARISA BELAUSTEGUIGOITIA RIUS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTOR:

DRA. RIÁNSARES LOZANO DE LA POLA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS

MTRA. MARÍA MERCEDES FE PASTOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DRA. CLARA INÉS RAMÍREZ GONZÁLEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

MÉXICO, D.F. FEBRERO DE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatoria

A quienes renunciaron a una vida no contada por ellas
y comenzaron a crearla, a contarla.

A mi diosa lunar, Coyolxauhki,
a las *Sherezadas criollas*,
a las neplanteras.

A las luciérnagas en estas noches,
las que cantaron a lo lejos,
en silencio,
las que marcan las coordenadas,
y miran estos esfuerzos para aprender a volar:
abuelas María Concepción y María Mercedes

A María y Antonio, madre y padre de esta guerra contra el silencio
A Yenni, mi estrella hermana en el horizonte, señal para el regreso
A Andrés, apoyo de sangre y abrazo hermanado

A Marisa, la primera en aceptar este vuelo,
la comandanta de esta lucha

Agradecimientos

Agradezco la apertura del Programa Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México con la aceptación del proyecto de investigación transdisciplinar que generó esta tesis.

Muchas gracias a la Dra. Marisa Belausteguigoia: su rigurosidad y permanente tránsito entre la pedagogía, la crítica cultural feminista y los estudios narrativos, apoyaron mis búsquedas académicas y asesoraron las transformaciones del protocolo de investigación de ingreso al Posgrado para lograr esta tesis. Logramos un documento acerca de mi tránsito entre Colombia, México y tierras chicanas.

También al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Conacyt –CONACYT por el apoyo necesario para que una estudiante extranjera pueda permanecer en México durante el desarrollo de su investigación.

Agradezco al Colegio Internacional de Graduados “Entre Espacios” -CIG, que, por intermedio de la Dra. Belausteguigoia, me permitió conocer a estudiosos/as también transdisciplinarios del CIESAS, COLMEX, UNAM, en México, y de la Universidad Libre de Berlín y Universidad de Humboldt en Alemania. Con apoyo de la beca mixta CONACYT y del CIG, realicé mi estancia doctoral con la Dra. Susane Klengel del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín. Esta experiencia dió un giro total por el diálogo con especialistas y búsquedas en bibliotecas de las perspectivas y críticas en torno a la noción de Formación -*Bildung*, de origen alemán, punto de partida para la crítica/propuesta desarrollada en esta tesis: la de/formación femenina.

Pero no todo es academia. La vida de una extranjera por fuera del lugar de su nacimiento tiene complicidades, rostros familiares, y, sobre todo, hacerse de unos brazos que acudan antes de lanzarse con el paracaídas del abandono de una meta. Muchas veces esta opción pasó por mi mente... También soy *sujeto extranjero de la pedagogía* y pasé por las

dificultades que llevaron a mi *deformación*. En ese camino encontré a quienes ya son parte de la familia de la extranjera. Ellos/as son:

Carlos Mario Jaramillo Ramírez y Aldo Mier Aguiere, apoyos y cuidados en los primeros días en México.

Coco Gutiérrez Magallanes y familia, y Amor Gutiérrez Sánchez, mexicanas guerreras, ecos andariegos, académicos, solidarios, amorosos, las mejores parejas para este baile.

Yaneth Ortiz Parrado y Cielo Mora, amigas colombianas en tierras mexicanas con su alegría y apoyo incondicional.

Lina Quintana Marín, dirección cómplice e histórica, maestra de los horizontes.

Carolina Alvarado López y familia, Karina Pérez Chablé y familia, Lunamia Rocío Jiménez Pérez y familia, apapachos, amigas en la búsqueda del poema.

Arcelia Toledo Sánchez, maestra, mujer con ojos brillantes en la noche.

Agradezco a la mujer de la risa interminable, a quien celebrará esta tesis desde ése lugar al que no podemos llegar vivos, a la escritora colombiana Helena Araújo.

Agradezco a quienes me enseñaron a defender mis proyectos, a cuidarme de las malas vibras, a buscar mejores espacios para ser, escribir y vivir entre la frontera, entre esa herida que no cesa: México y Colombia.

Índice

Introducción	8
¿Porqué estas novelas y no otras? Enfoque y criterios para un estudio arqueológico con enfoque biográfico narrativo de la de/formación femenina a partir del estudio análisis de tres novelas	15
Nociones metodológico-conceptuales para un estudio acerca de la de/formación	19
El sujeto de la de/formación femenina: desidentificaciones y transformaciones por medio de la narración de sí misma	24
1. Hacia la formación femenina o acerca de las transformaciones de la <i>Bildung</i>	41
1.1 Las transformaciones de la idea de Educación y de Formación -<i>Bildung</i>.....	45
1.2 La emergencia de la idea de formación –<i>Bildung</i> y su vínculo con una idea de artista y de cultura.....	49
1.2.1 La formación, la lengua y la traducción.....	54
1.2.2 Ciencia, currículo y Estado: la emergencia del sistema educativo como resultado de una definición moderna de la pedagogía.....	56
1.3 Formación y nación: acerca de las imágenes de hombre y de mujer a formar	62
1.3.1 Retratos de los hombres y de las mujeres para la nación	65
1.3.2 Trayectorias del sujeto de la formación en el siglo XX	69
1.4 La inquietud por narrar la <i>Bildung</i>	72
1.4.1 El género literario de la modernidad	75
1.4.2 Estudios acerca de la novela de formación	77
1.5 Las transformaciones de la formación –<i>Bildung</i>: acerca de sus sujetos y su importancia para una definición moderna de la pedagogía	81

2. La experiencia de la formación femenina en <i>La forma del silencio, Reptil en el tiempo</i> y <i>The Mixquiahuala Letters</i>	87
2.1 Experiencia, género y literatura: intersecciones para una crítica a la <i>Bildung</i>	92
2.2. La experiencia desde el feminismo: una crítica a la formación –<i>Bildung</i> clásica	97
2.2.1 Ubicar la experiencia: el primer asalto a la formación clásica.....	99
2.2.2 La experiencia y la producción de significados situados: segundo asalto a la formación clásica	101
2.2.3 Las políticas de la escritura: de la experiencia de la formación como tercer asalto a la formación clásica	104
2.3 Los saberes de la experiencia en <i>La forma del silencio, Reptil en el tiempo</i> y <i>The Mixquiahuala Letters</i>	108
2.3.1 La educación femenina y la mujer para la nación	111
2.3.2 La “buena madre” como institución de la “experiencia femenina”	116
2.3.3 Los estereotipos de género y la “experiencia femenina”	118
2.4 Los géneros literarios insurgentes de la <i>Bildung</i>	121
2.4.1 La fragmentación de la experiencia	123
2.4.2 Escribir acerca de la constitución de sí misma.....	125
2.4.3 Un buzón de cartas o narrarse por envíos	128
2.4.4 Rescate de la poética	132
2.5. Deshaciendo la idea de una experiencia femenina.....	134
3. La narración de sí o de la experiencia de la de/formación	140
3.1 La escritura narrativa y su efecto pedagógico	145
3.1.1 La narrativa de la coalición	147
3.1.2 El efecto pedagógico como experiencia de/formativa de la narradora personaje	148
3.2 Silencios, cuerpos fronterizos y hábitats del sujeto de/formado	154

3.2.1. Dar forma a lo indecible.....	160
3.2.2. Los cuerpos fronterizos	165
3.2.3. Donde habita la de/formación: entre la tierra y el agua	171
3.3. Los aprendizajes extranjeros en la narrativa de sí misma	175
3.3.1. Aprender de la doble celda.....	176
3.3.2. Aprendizajes de la viajera	178
3.4 Los efectos del desaprendizaje de los ideales de formación femeninos a través de la escritura narrativa.....	182
4. Una pedagogía para la de/formación	186
4.1. Narradoras degeneradas o de la voz extranjera/cuir	189
4.2. Las prácticas pedagógicas del sujeto de/formado.....	191
4.2.1 Hablar en lenguas bífidas, <i>Reptil en el tiempo</i>	196
4.2.2 Conversación con el doble, <i>La forma del silencio</i>	200
4.2.3 Viajar hacia el Mundo Zurdo, <i>The Mixquiahuala Letters</i>	203
4.3. Pedagogías para la de/formación	211
4.3.1 Pedagogías negras, radicales y del Sur	213
4.3.2 Pedagogías feministas decoloniales	216
4.4 La pedagogía de la de/formación: una construcción radical y feminista	222
Conclusiones	228
Bibliografía	241

Introducción

Es evidente que las costas son las primeras en abrirse al extranjero. Las primeras en prostituirse por una casi natural necesidad. Ahí llegan los invasores; los comerciantes; los turistas.

Por ahí se echa a los traidores o se escapan solitos. Es normal que haya en ellas esa mescolanza de pieles, de lenguas, de actitudes ante el mundo. Que haya una baratijería dispuesta a satisfacer el sentimentalismo fácil, la despedida pronta.

La forma del silencio, 1986

California ended one summer day. The separation from my husband, the meager salary from a part-time job, the eviction out of the apartment, all pointed to an unavoidable exile.

The Mixquiahuala Letters, 1987

Entonces, ¿a qué sabe la vida? Deseo y privación ligados por el instante vacío de este presente, único eslabón tangible en una cadena más larga que su edad; ella, reptil en la cadena del tiempo y un segundo tras otro, peldaños hacia adentro o hacia afuera, que suben o que bajan como arenas de un reloj desierto.

Reptil en el tiempo, 1986

Esta tesis es una historia sobre las transformaciones de la pedagogía que visualizaron al sujeto de la de/formación¹ femenina. Este sujeto habita los lugares del extranjero, los del

¹ Como propuesta teórico-metodológica de esta disertación, la de/formación se escribe con una barra que nos indica que no estamos hablando de deformación, en un sentido llano que la vincula con el acabar con

exilio y de la construcción narrativa de su formación a través del sonido que corre de un lado a otro de un reloj de arena, a destiempo. Este estudio da lugar a las lenguas de los sujetos extranjeros de las reflexiones pedagógicas hegemónicas. Esta investigación presenta las prácticas de/formativas donde la nación desaparece y emergen los entre espacios, los espacios fronterizos de la constitución de los relatos de desidentificación con ideales prescriptivos. Estos relatos desmontan el proyecto pedagógico moderno: universalizar a los sujetos, inscribirlos dentro de unos tiempos y espacios en donde deben formarse.

Narrarse a sí misma reflexiona acerca de la apuesta de los sujetos de la de/formación para visualizar su proceso de transformación en circunstancias críticas y conflictivas frente a las sociedades que no asimilan sus elecciones y proyectos de sí. *Narrarse a sí misma* es la trayectoria formativa de las que tienen otras lenguas, otras formas de decir y de habitar los espacios.

Para el estudio de estas transformaciones se analizó el proceso a través del cual tres narradoras optan por la transformación y llevan a cabo experiencias de/formativas respecto a los ideales de formación femenino que establecieron lo que debían ser tanto en sus lugares de nacimiento como en los lugares que visitan. Estas experiencias de/formativas se analizan en tres novelas, publicadas y ubicadas geoespacialmente en diferentes puntos de América: *The Mixquiahuala Letters* (1986) de Ana Castillo (Nueva York, Estados Unidos), *La forma del silencio* (1987) de María Luisa Puga (Ciudad de

“la buena forma de algo”. En nuestros contextos latinoamericanos, cuándo decimos que algo ya no tiene la forma que tenía de antes, pronunciamos la palabra “deformado”; lo mismo hacen algunas personas cuándo se refieren a hombres que son homosexuales y dicen que son “degenerados”. Optar por la barra, es retornar las palabras a la frontera, a esos lugares transitorios donde nos conocemos mejor y aprendemos que la vida no es un camino lineal por el cual pasamos de un punto A a uno B. La barra es la huella visual que he encontrado para explicar que mi tesis intenta ir al otro lado del proyecto de formación, a su entrespacio, a esos espacios que la complementan y que no fueron tenidos en cuenta como lo son las mujeres, las lesbianas, los homosexuales, los transexuales, y las personas que con su manera de habitar nuestros espacios sociales e íntimos, nos recuerdan que la identidad es un proceso que no llega a una esencia, sino que está marcado profundamente por continuas desidentificaciones y transformaciones.

México, México), y *Reptil en el tiempo. (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Helena Uribe de Estrada (Medellín, Colombia).

*La forma del silencio*² (LFS) publicada en México (1987) por María Luisa Puga trata la transformación como un proceso que necesita del silencio propio de la creación literaria. Escribir literatura es un ejercicio que requiere atención tanto en su forma como en su contenido; es un ejercicio solitario que lo puede anteceder prácticas de socialización, pero que necesita del alejamiento de las demás personas para su concreción. El silencio que rodea a la escritura literaria da cuenta del proceso reflexivo implicado en la búsqueda de las palabras que podrían traducir los pensamientos y que se concretan en una historia. La creación literaria es la frase que abre a LFS y, sin ella, no sería posible entender la decisión de la narradora personaje por fusionar tres relatos:

El primero acerca de la formación femenina recibida por una niña huérfana de madre a los siete años. Mientras escribe la historia de la niña, la narradora personaje se posiciona como alguien que recuerda las formas como aprendió a ser una mujer en el contexto de una familia tradicional mexicana de la clase media. De esta manera, desde la mujer adulta, habla la niña, una voz que desde abajo observa como las personas adultas deciden por ella sin tener en cuenta su opinión. Además de ser formada por su abuela y tía, la niña debe seguir a su padre a las ciudades del país en donde consiga trabajo y vivir con su hermana en pequeños departamentos. No se sabe en dónde nació la niña, pero sí que su abuela y tía viven en Acapulco.

El segundo versa sobre la educación recibida por Juan, el personaje que la narradora personaje invita a participar en la novela y que cuenta con acceso no sólo a la educación formal hasta su profesionalización sino también a libros especializados en casa (no sólo literatura); es hijo de exiliados españoles que gozan de una buena condición económica en la capital mexicana.

² De ahora en adelante en las citas directas como LFS, seguido del número de página en el que se encuentra la cita.

El tercer relato es sobre el proceso de la elaboración de una novela; en ella, la misma narradora se pregunta constantemente qué es una novela y emprende varias definiciones. Este apartado transita entre los relatos uno y dos.

En LFS, la niña y Juan son dos personajes totalmente diferentes; con sus historias la narradora personaje analiza la diferencia radical entre la formación femenina y la formación masculina. Esta diferencia no sólo se enseña en la escuela, sino también en otras instituciones como la familia y el Estado que prescriben ideales de formación en correspondencia a las pautas de género de las sociedades y no con las búsquedas personales que cada sujeto perfilará con relación a sus procesos identitarios y prácticas sexuales.

Luego de la frase “La creación literaria”, en la novela se encuentran una serie de relatos cortos donde la narradora enseña los temas centrales de la narración. Los titula como: La casa, Acapulco, La escuetez, Juan, Distrito Federal, El país, Yo, La novela, La crisis y La historia, y engloban los espacios donde se desarrollan tanto la narración como la transformación de la narradora personaje, de interés para este estudio.

*Reptil en el tiempo*³ (RET) es la novela de María Elena Uribe de Estrada, publicada en Medellín (1987). La figura del reptil es la base de la narradora personaje para escribir acerca de su proceso de desidentificación. El reptil es un animal que puede sobrevivir en dos hábitats: la tierra y el agua, pero que en ninguno de ellos puede estar mucho tiempo. Esta ambivalencia referencia el encierro desde el cual escribe la narradora personaje: un cuarto en una cárcel administrada por monjas con una ventana para mirar a las otras presas con las que comparte la marca de la cárcel.

³ De ahora en la adelante en las citas directas como RET, seguido del número de página en el que se encuentra la cita.

El asesinato de su mejor amiga es la causa de su condena en una cárcel administrada por monjas. La asesinó accidentalmente en medio de una discusión en la que su amiga de toda la vida sólo hablaba y enfatizaba en la idea de que ya no la conocía. La mató tirándole un cenicero a la cabeza. El día del juicio le pide a su familia tres máquinas de escribir y una buena cantidad de papel. Comienza la escritura de ESTOS PIES NUESTROS (sic), una novela capitulada acerca de las historias de Mateo, Maligda, Renato, Magdalena, Mariana, y Julián.

RET reifica la búsqueda de la de/formación de parte de la narradora personaje a través de su renuncia a una manera de ser para la que fue formada, aprendida como le sucede a los sacerdotes. Su actitud es la de una mujer que ha renunciado al sacerdocio de la “vida común” y “tranquila” de una mujer casada, para entrar en crisis, como los seis personajes de la novela. Ha renunciado al sacerdocio del hogar. La novela finaliza cuando la presa deja su búsqueda egoísta a los ojos de las monjas que la cuidaban; entonces se levanta del escritorio y va a bañarse: encuentra el agua fría. Termina de limpiar su cuarto con la ayuda de un sacerdote y en la noche, antes de acostarse en su cama limpia, se percata de que su cuerpo huele a tierra. Entonces vuelve a su escritorio y pone en una hoja: “-(Sólo tengo palabras)” (RET, p. 245).

La literatura latinoamericana escrita por las mujeres es de vital importancia para analizar los procesos de consolidación de su visión crítica y desidentificatoria frente a los ideales de formación femeninos. Es una literatura menor (Deleuze y Guattari, 1978; González, 2009), una literatura no canónica que no se inscribe dentro de los circuitos de la literatura universal. Son unas letras que caracterizan a un grupo de personas en razón de las señales que indican su carácter minoritario y sujeto a diferentes tipos de mecanismos patriarcales.

En el caso de las mujeres latinoamericanas, estas literaturas son escritas por Sherezadas criollas⁴ (Araújo, 1989) para prolongar su libertad y posponer la condena a los tributos patriarcales de la maternidad y el cuidado, del postergamiento de sus búsquedas personales. En el marco del *boom literario femenino hispanoamericano* (Cantero, 2004), la Sherezada criolla, a partir de los 80s, logró hacerse narradora de sí misma, afinando su voz en la transformación y decisión de crear sus propias representaciones. Esto mismo sucedió en el ámbito de la literatura chicana escrita por mujeres.

La literatura chicana antes de los 80s no era reconocida en el ámbito académico. Era una literatura minoritaria. Su reconocimiento es posible a través de las luchas de las mujeres de color, del movimiento feminista de la tercera ola, siendo acusadas en muchas ocasiones como traidoras (Alarcón, 1989; Gutiérrez, 2015) por algunos hombres que las consideraban como opositoras de las “buenas tradiciones mexicanas”. La literatura chicana es un puente que en esta tesis sustenta el desplazamiento de la voz como experiencia de/formativa y permite analizar la pedagogía como un saber fronterizo (Belausteguigoitia, 2009) que colinda con el feminismo y la crítica cultural feminista.

Desde este punto de vista, desde abajo y más allá de la nación (este estudio no es acerca de la de/formación femenina en los países Estados Unidos, México, Colombia), la pedagogía aquí es un saber constituido de discursos formativos que se realizan a través de prácticas pedagógicas. Un saber que para ser estudiado necesita ubicarse en unos contextos específicos o marcos de enunciación donde produce saberes y sujetos. Un saber que tiene cuerpo, voz, más allá de las aulas de clase. Una práctica que desborda los espacios institucionalizados y dispone un escenario pedagógico para los cuerpos que performan los aprendizajes allí adquiridos (Belausteguigoitia, 2012; Arango, 2010b).

⁴ Helena Araújo en *La Sherezada Criolla. Ensayos sobre escritura femenina latinoamericana*, reapropia el término “criolla” en términos políticos y culturales. Criollo o criolla en la época de la colonia latinoamericana tenía dos acepciones. La primera hace referencia a los/as hijos/as nacidos de europeos en América Latina; la segunda se refiere al criollismo, movimiento de los hijos/as de españoles/es y de americanos/as nacidos en América que querían buscar una identidad propia a través del pasado indígena.

En *The Mixquiahuala Letters*⁵ (TML) publicada en Nueva York (1987), la narradora personaje viaja a México desde los Estados Unidos en dos ocasiones: la primera para conocer el lugar de donde proviene su familia y la segunda para hallar un lugar al cual pertenecer luego de su separación. Cada visita reseñada en la novela da cuenta de un tiempo de transformación en la vida de Teresa, en el que justamente necesita volver a México como si retornara a sus raíces. En la novela, la madre es el territorio que acoge Tenochtitlán, el símbolo antiguo de lo mexicano, oculto, conquistado, silencioso. La novela tiene dos personajes: Alicia, que nació en los Estados Unidos, que habla inglés y es hija de padres españoles exiliados, y Teresa, autora de las cartas, nacida también en los Estados Unidos, hija de padres hispanoparlantes mexicanos que cruzaron la frontera

El primer viaje Teresa lo hace entre los 19 y 20 años y se dirige a la Ciudad de México, en donde se encuentra con quien será su amiga y a quien dirige las treinta y ocho cartas: Alicia. Ambas se conocen mientras están haciendo un curso para relacionarse con la cultura mexicana, un curso asistido por profesores/as que venían de los Estados Unidos. Alicia es blanca y delgada, tiene los ojos y el cabello claro, representando la imagen prejuiciada de la “gringa”; Teresa es morena, de contextura mediana y con ojos negros y rasgados. Un día las llevan a Mixquiahuala, un pueblo sin luz y en donde las mujeres aún lavan la ropa en el río. Entonces, Alicia le dice a Teresa que se parece a Mixquiahuala, dando lugar al título de la novela: *The Mixquiahuala Letters*. En este viaje, Alicia se enamora en la costa de Guerrero de un pescador indígena y se queda en México viviendo su romance. Teresa regresa a los Estados Unidos y decide divorciarse de su esposo con el cual se casó a los 18 años. A los pocos meses, la alcanza Alicia, quien fue sacada de la casa del pescador por su esposa.

En el segundo viaje sucede lo contrario. Teresa es quien se enamora de un magnate yucateco quien le promete ayudarle con su divorcio, advirtiéndole que no le gustaría a su familia verlo con una mujer divorciada. Al poco tiempo, le envía un telegrama diciéndole que lo suyo ya

⁵ De ahora en adelante en las citas directas como TML, seguido del número de página en el que se encuentra la cita.

no podría ser. A pesar de lo anterior, defiende su necesidad de encontrar un lugar al cual pertenecer. A la vez que Alicia recibe acedios de todo tipo de parte de los hombres que la ubican como “la gringa”, como experiencia sexual posible sin ningún tipo de compromiso, la mayor parte de las veces es defendida por Teresa quien habla español. El logro de este segundo viaje es el reconocimiento de su propia diferencia entre los países -Estados Unidos y México- que prescriben un tipo de sexualidad y de vida a las mujeres en razón de su apariencia y pasado sentimental.

TML es una novela compuesta por cartas que pueden leerse de manera indistinta para comprender la de/formación como una historia fragmentaria cuyos hilos conductores son los de los aprendizajes extranjeros, a través del viaje a otros espacios a los cuales se intenta pertenecer, sin serlo totalmente. Es la búsqueda de la extranjera y de quien huye de su nación para darse cuenta que pertenece a la escritura, a la creación de sí misma.

¿Porqué estas novelas y no otras? Enfoque y criterios para un estudio arqueológico con enfoque biográfico narrativo de la de/formación femenina a partir del análisis tres novelas

La elección de las novelas no responde a la necesidad de un estudio comparativo entre culturas debido a que cada una fue escrita en lugares y haciendo referencia a situaciones formativas totalmente diferentes. Esta tesis, como lo escribe Cruz (1993), conversa y respeta tradiciones literarias diferentes como lo son la colombiana, la mexicana, la chicana, debido dos razones: las localizaciones geopolíticas dónde nacieron y desde dónde escriben las narradoras, que en la mayoría de los casos desarrollan cuestiones relacionadas con el género que “se resisten a categorías nacionales y literarias únicas y específicas” (1993).

No se esperaba una tesis plagada de conclusiones generales y simplistas, sin una perspectiva de género y de crítica cultural.

La segunda razón, siguiendo a Cruz, es que varias publicaciones y artículos dedicados a la literatura mexicana y chicana (literaturas que estudia *Re(de-)generando identidades. Locura, feminidad y liberalización en Elena Garro, Susana Pagano, Ana Castillo y María Amparo Escandón*) se escriben por separado, respetando cada tradición literaria. Cruz señala que el texto compilado por Claire Joysmith (1995), *Las formas de nuestras voces: Chicana and Mexican Writers in México*, dónde se compilan los trabajos presentados en el coloquio “Literatura escrita por mujeres chicanas” que tuvo lugar en la Ciudad de México en el año de 1993, da cuenta de las contradicciones y armonías y que por primera vez cuestiona y analiza el separatismo entre estas dos culturas desde una perspectiva femenina ...En general, existieron en el coloquio una serie de mutismos que acentuaron las diferencias entre los dos grupos, sobretodo, discrepancias de clase, raza y, por supuesto, lingüísticas. (Cruz, 1993, pp.8-9)

Las anteriores contradicciones y encuentros pueden visualizarse en las opiniones dos de las autoras a las que se dedica este estudio y que fueron al Coloquio que Cruz referencia:

Ana Castillo elogió el encuentro: “...the unprecedented coloquio had the potencial of a brilliant coming together of women writers from both sides of the border” (p.8), mientras que María Luisa Puga dijo que en el coloquio no se produjo el diálogo entre las dos culturas y que “...fue tremendamente solitario” (p.8).

Es claro que las tres literaturas requieren un acercamiento fino que no intente asimilarlas y que distinga sus diferencias. Este acercamiento se concreta en un estudio de caso documental de corte biográfico-narrativo (Delory-Momberger, 2009) y arqueológico

(Zuluaga, 1999) en el ámbito de la pedagogía que agrupa las anteriores novelas para documentar la emergencia del sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía.

Para Passeggi citada por Delory-Momberger (2009) son dos los movimientos educativos en el ámbito anglosajón interesados en un estudio en el marco de la investigación biográfica, la cual, justamente se interesa por el estudio de los escritos sobre el yo.

El movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación. Sucede en países de habla francesa en 1970 y se difunde en la lengua portuguesa a partir de los 80. Se apoya en la idea de emancipación del individuo y espera que el sujeto sea consciente de su proceso de formación cuando se otorga la autoría de su propia historia. Esta tradición francesa se mantuvo bajo la idea de una formación continua, por lo que favorecía su inserción en el mundo laboral más no con el mundo escolar. En palabras de Passeggi, “La novedad de los estudios de Delory-Momberger consiste en señalar la articulación entre *biografía y educación* durante toda la existencia (*lifelong learning*), bajo todos los aspectos y en todos los espacios de aprendizaje (*lifewide learning*), como pretendía Comenius citado por ella en el epígrafe de su obra” (Delory-Momberger, 2009, p.19).

El segundo lo denomina *Investigación biográfica (Biography research, Biographieforschung)* que se consolida en los países anglosajones y en Alemania. Sus antecedentes se vinculan con la *Bildungsroman* (novela de formación), que tiene como hito fundamental la novela *Los años de aprendizaje de Wilhem Meister* de Goethe. A este movimiento se asocia la propuesta de Delory-Momberger (2009) quien considera que la narrativa clásica de formación (Goethe) se debilita al oponerse “fundamentalmente a la noción de *Erziehung*, que se refiere al emprendimiento de la educación externa y a sus instrumentaciones, y designa el conjunto de medio didácticos y técnicos mediante los cuales puede pretenderse facilitar una formación que, sea cual fuere su dominio de ejercicio, en última instancia solo puede ser una *formación de sí (Bildung)*” (Delory-Momberger, 2009, p. 48).

Este modelo clásico aún impregna gran parte de las ideas acerca de las representaciones biográficas en tanto aún se cree que la vida es un camino finalizado y orientado, a través del cual “el narrador retraza la génesis del ser en que se tornó” (2009, p. 49). Es más, este modelo se tornó literario a partir de la forma literaria de *Bildungsroman* o *novela de formación* que se caracteriza por entender cada época de la vida de una persona como una etapa que le permite ascender a través de la escala social hasta llegar a conocerse a sí mismo y un posicionamiento burgués. La influencia del modelo narrativo de la *Bildungsroman* hizo perder la *historicidad* de la forma biográfico-narrativa. Según Delory-Momberger (2009),

Naturalizamos el modelo discursivo de la narrativa de formación y le concedimos el crédito de una *verdad* fundada en la *realidad*. De tal manera, *objetivamos*, bajo la forma de un saber constituido y de principios de acción, el modelo epistémico (esquema de inteligibilidad) y el modelo praxiológico (esquema de conducta), que tal narrativa portaba. La narrativa de formación, tal como la inaugura y la impone el *Bildungsroman*, corresponde a un estadio socio-histórico de la relación “individuo” y “sociedad”. En las sociedades occidentales modernas, podemos situar en el Renacimiento el inicio del proceso de individuación, que conduce al mismo tiempo a una *interiorización* y a una *objetivación* de la representación individual (Delory-Momberger, 2009, pp. 53-54).

Este modelo de narrativa de formación es cuestionado en esta disertación por medio de la de/formación femenina. A través de la lectura de Delory-Monberger (2009) quien, como ya se ha visto, realiza una crítica a la idea de formación clásica, puede afirmarse que “La trayectoria de formación del personaje del *Bildungsroman* se inscribe en una perspectiva finalista o teleológica. La línea general del trayecto de aprendizaje, aún sembrado de retrocesos y errante obedece a una ampliación progresiva y acumulativa de la experiencia, donde cada fase del desarrollo aporta una “lección” cualitativamente superior a la anterior” (p. 51), mientras que la de/formación se inscribe dentro del movimiento de la espiral, en el cual no se aspira a la realización de un proyecto que se adscriba a un ideal determinado culturalmente, sino que se sale de esos lugares predispuestos.

Además de construirse bajo los postulados de la escritura del yo, propia del enfoque biográfico-narrativo, esta disertación es una reflexión histórica que se emprende desde el siglo XVIII y antes (revisión a los estudios sobre la *Bildung*), y que llega hasta el estudio

de novelas producidas al final del siglo XX, con herramientas de la pedagogía, los estudios de género y la crítica cultural, de una situación dada: el sujeto femenino sí constituye al discurso pedagógico.

A través de un acercamiento a las relaciones de poder y tensiones de la *Bildung* dentro del discurso pedagógico, fue posible destacar los registros narrativos de la *Bildung* como la estructura en la que se basó el desarrollo de ideales de formación en el marco de las naciones modernas. La *Bildung* es el punto de partida para la crítica misma a sus dispositivos pedagógicos que postularon experiencias femeninas correspondientes a más de la mitad de la población mundial: las mujeres, en razón de su sexo biológico, sin considerar sus procesos identitarios y desidentificatorios.

Nociones metodológico-conceptuales para un estudio acerca de la de/formación

Las tres novelas se analizan como contenedoras de saberes, por lo tanto, de prácticas pedagógicas de/formativas de las narradoras personaje. Como escribe Zuluaga (1999), la práctica pedagógica es una “práctica discursiva cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones, una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (p. 38).

Los estudios arqueológicos interesados en estudiar las prácticas pedagógicas encuentran sus archivos en instituciones educativas así como en las bibliotecas de y sobre maestros/as. Pero también, para Zuluaga, “el saber pedagógico atraviesa otros textos: literarios, filosóficos, religiosos, etc., de manera directa o indirecta.” (p. 38). Los tipos de textos elegidos en esta disertación son de corte literario, novelas, partiendo de cuatro nociones metodológico-conceptuales: texto, discurso, narradora personaje, género y desidentificación.

El texto no responde aquí a una unidad material que aparece bajo el sello de un/a autor/a. Para Barthes (1995), el texto es un campo metodológico que habla de acuerdo a ciertas

reglas, de manera que sólo se experimenta y no es una de las partes de la obra, de lo que entendemos como grupos de textos que pertenecen a una autora. No puede ubicarse en un género específico, como poesía, como ensayo, como novela, en tanto está constituido por una fuerza que atenta contra las clasificaciones tradicionales. Esta fuerza es la que tienen los textos que aquí se analizan: una fuerza que desborda lo que se entiende por la linealidad con la cual se asocia comúnmente un texto en tanto se sale del texto mismo, por lo que nunca responderá a una sola interpretación. Así, “The Text is plural. Which is not simply to say that it has several meanings, but that it accomplishes the very plural of meaning: and irreducible (and not merely and acceptable) plural. The Text is not a coexistence of meanings but a passage, a traversal; thus it answers not to and interpretation, even a liberal one, but to an explosion, a dissemination.”⁶ (Barthes, 1995, pp. 59-60).

El texto en esta investigación es un espacio narrativo constituido por prácticas de escritura de las narradoras personaje acerca de su de/formación. Son escrituras que diseminan los márgenes de la *Bildung*: van más allá de la nación. Estas prácticas en esta tesis son leídas con la ayuda de otros textos procedentes del campo de la pedagogía y de los estudios de género. Los textos son procesos de demostración que tienen ciertas reglas que los hacen partícipes, a su manera, de lo que Barthes denomina como "una utopía social" (1995, p. 174). Esta tesis no contiene la historia de la de/formación femenina en tanto no responde a la idea de una Historia con mayúscula, lineal, centrada en los "grandes hechos" y en las "grandes Mujeres". Más bien, siguiendo con la noción de texto antes definida, esta tesis muestra un discurso necesitado de ser documentado, como el lugar donde el lenguaje circula y da cuenta de las prácticas de/formativas y de desidentificación de los sujetos.

Otro lineamiento conceptual y metodológico de la tesis es la noción de discurso. El discurso en este trabajo no es un evento comunicativo, sino un sistema de representación que condiciona al conocimiento y que condiciona al sujeto. El discurso no puede existir

⁶ “El Texto es plural. Lo que podría decirse simplemente porque sería pensar en varios significados. Más bien sería considerar su irreducible (y no aceptable) pluralidad. El Texto no coexiste con unos significados, pero sí es un proceso, un recorrido; no responde a una interpretación sino a una explosión, a una diseminación”. (Barthes, 1995, p. 171. La traducción es mía).

sin el poder, por lo que está constituido por un conjunto de enunciados que vienen de un mismo sistema de formación (Foucault, 1977). Se puede hablar, entonces, de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia, y de la pedagogía como una disciplina constituida por discursos acerca de la formación y la educación.

El discurso es, entonces, una red de relaciones inteligibles que atraviesa al sujeto desde su nacimiento. Sin embargo, esto no quiere decir que no tenga posibilidades de resistencia. Es aquí donde se hace necesario estudiar aquellos discursos que forman una idea de lo femenino y de lo masculino para desnaturalizarlas. Si bien durante toda su vida el sujeto está formándose y educándose, tiene la posibilidad de cuestionar esos discursos, de hacer crítica de ellos. De tal manera que en las prácticas formativas femeninas, como aquí se conciben, confluyen los discursos que sobre lo femenino y lo masculino enuncian los personajes; y en las prácticas de/formativas se inscriben procesos de transformación como agencia de los sujetos para cuestionar ese poder que lo constituye. Esos momentos aquí se nombran como de/formativos, como esos instantes, esos estados en el que sujeto reacciona frente al poder, frente al discurso bajo el cual nació.

A partir del análisis de las prácticas de/formativas en las tres novelas, emergió la necesidad de construir un acercamiento propio a la idea de narradora personaje, precedente de los estudios narratológicos. La noción de narradoras personaje constituye una categoría a través de la cual fue posible analizar las transformaciones del sujeto de la de/formación femenina en las novelas.

La narradora personaje es la tercera noción metodológica-conceptual que se adopta para esta tesis siguiendo la controversia que la perspectiva de la voz genera en la lectura de las novelas. En términos metodológicos, la tesis se orienta al análisis de las experiencias de/formativas de las narradoras personaje desde una perspectiva que privilegia una mirada pedagógica con acentos de la crítica cultural feminista. La noción de narradora

no es un préstamo de los estudios narratológicos debido a que esta investigación no es análisis literario en sentido estricto pero sí respeta las bases de este concepto como la idea de la voz, su transformación y las perspectivas que va tomando durante el relato (Pimentel, 1998). Es una apropiación que habla de la urgencia de condensar en un término, la voz que narra la experiencia de la de/formación. Esta voz es conocedora de su propio proceso de transformación, lo informa y revive mientras lo narra.

Con esto no se quiere reiterar la identificación de la experiencia de/formativa en la novela como algo que vive un personaje único, pues se estaría ratificando al héroe de la novela de formación clásica, a su carácter especial y privilegiado de ser receptor de la experiencia del héroe. En este caso, la narradora personaje no espera ser la heroína de su propia narración, ni tampoco el sujeto a quien sea necesario adjudicarle un tipo de experiencia. Más bien al ser el personaje de su propia narración, esta narradora apuesta a la creación de una manera de narrar que se asemeje a su proceso de transformación, que pueda dar cuenta del mismo narrativamente. Su interrogante es por la narración de sí misma.

El género no es una capacidad, sino “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales” (de Lauretis, 1989, p. 8). El género, por lo tanto, es producto de varias “tecnologías sociales y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto de la vida cotidiana” (1989, p. 8) como la íntima. Tecnologías, prácticas y discursos que hacen parte de un sistema de sexo-género que preexiste al individuo. Un sistema que prescribe lo que se entiende en cada cultura como femenino y como masculino, que asigna identidad y prestigios, y otorga ubicaciones en la jerarquía social.

Por lo anterior, el género no es una identidad sino una construcción que da cuenta de su representación y del proceso mismo. Comparte con la identidad la cualidad de ser un

proceso, un “estando” o “siendo” (Jenkins, 1996). No es un destino, pero sí se adquiere a través de procesos muy especializados que tienen lugar en la socialización y formación de los individuos. Por esta razón, no podría seguir afirmándose, que tanto el género como la identidad se establecen en la infancia. Primero, porque es considerar el género como una estructura estable y verdadera para los individuos en tanto estos no podrían cuestionarla. Segundo, porque se haría a un lado la idea de que el género da cuenta de una construcción que incluye no sólo asuntos identitarios, sino también corporales y psíquicos. Por tanto, pensar cuándo aparece o no la identidad o el género en los sujetos no es el problema que nos interesa aquí.

La pregunta no sería por orígenes sino por las condiciones a través de las cuales es posible un sistema de sexo-género capaz de estructurar lo que es femenino o masculino, así como maneras aceptadas de sexualidad y de relaciones entre los cuerpos. Estas condiciones allanan el terreno para la constitución de dispositivos pedagógicos que aquí se entienden como parte de una formación femenina.

El género es una construcción y en esa construcción podemos entender la historia del arte (de Lauretis, 1989). Es una práctica que en cada momento se transforma y se impone por sobre las disposiciones sociales identitarias del sistema de sexo género. La práctica sucede todos los días y se hace materia en el cuerpo. Las actuaciones de los sujetos en contextos determinados dicen que son femeninos o masculinos. Sus maneras de ubicarse corporalmente en el espacio: la ropa, los accesorios, los gestos del rostro y el movimiento dan cuenta de ello. Es claro que esta construcción es vigilada por los otros que observan, ya sea para aprobarla o no. Cada sujeto al observar al otro tiene como punto de partida lo que cree saber acerca de cómo deben ser las personas que son mujeres o hombres. Sin embargo, este saber es cuestionado cuando se presenta un cuerpo que "engaña" al combinar rasgos femeninos y masculinos al mismo tiempo.

Las funciones atribuidas a las sujetos según su género hacen parte de un engranaje social y cultural que delimita su aparición o no en contextos sociales y políticos. Y este

engranaje tiene como motor narrativas, relatos que refrescan en cada momento estas disparidades de género. La experiencia, en consecuencia, tendrá estos sesgos narrativos así como su intento de adscribir a ella sujetos por medio de prácticas pedagógicas específicas.

Pero los sujetos también se desidentifican con estas prácticas, apareciendo la cuarta noción metodológicamente relevante para este estudio. Para Muñoz (1999), la desidentificación es el trabajo de reconfigurar y de estar del otro lado de una manera hegemónica de ver y de comprender a un proceso identificador específico. Es también una hermenéutica, un proceso de producción y un modo de performance. Contrario a lo que se ha pensado, la desidentificación no siempre es “resistencia”, en su sentido llano de tomar una actitud contestaria, sin ningún fin, ante una situación que no nos gusta, sino una manera para resistir de las minorías; funciona tácticamente dentro y fuera de la esfera pública, transitando de un lado a otro de la frontera.

El sujeto de la de/formación femenina: desidentificaciones y transformaciones por medio de la narración de sí misma

La experiencia narrada en las tres novelas manifiesta varias transformaciones a nivel de la pedagogía. El sujeto de la pedagogía moderna, el sujeto de la formación, procedente de la *Bildung* clásica, ocupó por varios siglos el interés de la producción pedagógica. La producción de este sujeto se basaba en un sujeto autónomo y culto, conocedor de lo que quería para sí mismo en términos formativos y en relación a su bienvenida a la sociedad alemana. Esta cultura preservaba fuertemente la tradición griega para cultivo de sí mismo, a través del arte y de la literatura. Por su parte, la sociedad francesa introdujo a la *Bildung* una visión humanista y de derechos humanos que proclamaron el derecho a una educación para todos sin excepción alguna, como una estrategia que le quitaría a los seres

humanos lo animal para que pudiesen tener una vida en común. Entonces llega la crisis del sujeto de la formación. La salida a la calle y con ella la incapacidad de reconocer en ella la formación en los más altos valores de la cultura, hizo que este sujeto cayera en contradicción e iniciara un proceso de de/formación. Los sujetos que encontraba en la calle eran hombres y mujeres rodeados de la escasez educativa, monetaria, sanitaria, y cultural en el sentido de cómo la comprendía el sujeto de la formación. La cultura que estaba en la calle era la de la escasez y de la exclusión, la de los sujetos exiliados del proyecto del sujeto de la formación.

Generalmente, este sujeto excluido no contaba para el desarrollo de las teorías acerca de su formación. Pero al no ser parte de las reflexiones pedagógicas, su presencia era como un sujeto a través del cual sería posible lograr los ideales de formación (Sommer, 2004; Arango, 2010a). De manera más exacta, al decir que no era motivo de reflexión –sin decirlo en los textos se afianzaba la idea de que era el elemento a través del cual se lograrían los proyectos de la nación. Este sujeto “sólo podría ser” la madre para los próximos ciudadanos o personas defensoras del proyecto, a través no sólo de la domesticación (asearse, comportarse en público y respetar la autoridad) (Sloterdijk, 2000) sino también de la colonización (Walsh, 2013; Lugones, 2008) de sus formas culturales, y de relacionamiento con sus divinidades, con el otro y con sí mismo.

A este sujeto, como el de la formación, se le predeterminó una experiencia mientras recibía diferentes despojos que lograron feminizarlo. Fue despojado de la educación, de la cultura, de la socialización y del acceso a sus derechos como ciudadanos/as. La feminización del sujeto de la formación en el marco de los proyectos nacionales le entregó a las mujeres el mandato de la maternidad, a la imposibilidad de relaciones amorosas con otras mujeres (Wittig, 2006) y, como a los hombres, la obligatoriedad del matrimonio. También una relación con lo divino a través de la imposición de un Dios, de unos santos. Un vínculo con su cultura marcado por el desprecio de las comunidades

indígenas prehispánicas. Una marginalización del sujeto pobre para quien la educación era un privilegio disponible para los más importantes hombres y mujeres de su localidad.

Esta tesis se ha interesado en el estudio de los relatos de de/formación escritos por mujeres como un campo donde se encuentran reflexiones acerca de la de/formación femenina emprendida por las mismas sujetos de la formación. Las novelas elegidas dan cuenta de una práctica reflexiva, pedagógica, en torno a los procesos de/formativos de los sujetos a través de la narración. La narración enfoca a los/as lectores/as en los procesos desidentificatorios de narradoras personajes hacia el camino de su transformación como narradoras de/generadas. Esta tesis describe las pausas y estrategias pedagógicas de las narradoras personaje para transitar el camino de la transformación.

El análisis de esta transformación que visualiza las prácticas de los sujetos de la de/formación femenina como constitutivos de la pedagogía en esta disertación se despliega en cuatro capítulos.

El primer capítulo *Hacia la formación femenina o acerca de las transformaciones de la Bildung* tiene como punto de partida la comprensión de la pedagogía como un discurso y se dedica al rastreo de las transformaciones del “sujeto de la formación”, entendido como el sujeto al cual se dirigen los discursos acerca de la formación y de la educación en el contexto de la pedagogía para comprender la ausencia del sujeto femenino dentro de estas reflexiones. Estos cambios se estudian en tres tradiciones pedagógicas modernas: la alemana, la francesa y la anglosajona.

Las tradiciones tienen como base principios rectores que no actúan de manera aislada. El discurso pedagógico es transdiscursivo (Noguera, 2012; Zuluaga, 1999), no puede pensarse sin abordar las tres tradiciones mencionadas. Estudiar estas tradiciones, siguiendo el trabajo de Noguera (2012), ayuda a identificar las circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas en las que se desarrolló el discurso pedagógico

moderno, y reconocer la *Bildung* como un concepto de gran influencia para el discurso pedagógico no sólo alemán sino también occidental a través de la producción de un sujeto de la formación: hombre, burgués, letrado y cuyas metas educativas, laborales, sociales y personales son posibles. Sin reconocer estos procesos, no podría visibilizarse el sujeto de la de/formación femenina.

El sujeto de la formación es impulsado a través de prácticas culturales, en especial, la escritura de novelas que marcan el inicio del *Bildungsroman*. El género literario de la *Bildung* es un relato de formación acerca de la inscripción al orden heteronormativo. En esta narrativa, el personaje principal, hombre, burgués, tiene todas las posibilidades de acceso a la escuela y de viajar por el mundo. En la juventud, se revela ante su familia, sale de la casa materna y ciudad y toma una actitud rebelde; al poco tiempo regresa para casarse y ser un respetable oficinista. Es un personaje al que no le importan las situaciones radicales como guerras, o los conflictos que le rodean (Bajtín, 1999), sino sus sentimientos y reflexiones que pueda hacer de ellos. Es el género que complica el “sí mismo” como héroe con los criterios morales, culturales, emocionales que consolidan el proyecto moderno (Moretti, 2000).

Cabe aclarar que este primer capítulo describe los antecedentes del interés de la pedagogía en la formación femenina. Estos antecedentes aún no incluyen a los estudios de género pues apenas se introdujeron en los estudios acerca de la educación y la formación a finales del siglo XX a través de pedagogas feministas negras de los Estados Unidos, y en Latinoamérica como un interés investigativo en el marco de intervenciones sociales. No obstante, la perspectiva de género con la que se escribe esta tesis sustenta en este primer capítulo que la ausencia de estudios de la formación femenina (desde una perspectiva feminista y en otros contextos pedagógicos diferentes al aula) en el discurso pedagógico es demasiado evidente para no interesarse por ella.

Esta investigación al interesarse en el estudio de la experiencia de la formación femenina desde una óptica que combina los estudios pedagógicos (pedagogía crítica, crítica cultural) con los estudios de género y los estudios literarios, aborda desde una perspectiva epistemológica e histórica la formación y la experiencia, dos conceptos constitutivos y fuente de problematizaciones para la pedagogía y el feminismo. Esta es la discusión central del segundo capítulo *La experiencia de la formación femenina en La forma del silencio, Reptil en el tiempo y The Mixquiahuala Letters*.

En este capítulo se define la experiencia como una práctica formativa en el marco de una sociedad y una cultura específica (Scott, 1992). Esta práctica es realizada por actores e instituciones de la sociedad que intentan prescribirla y enunciar cuáles experiencias son posibles para las mujeres y cuáles para los hombres; prescribe a través de diferentes estrategias, experiencias adscritas a los sujetos en razón de su sexo biológico. Se exploran, especialmente, las novelas fundacionales (Sommer, 2004) interesadas en crear un proyecto de sujeto heterosexual que cumpla las necesidades de la nación a través de su unión en el matrimonio.

En este marco de ideas, el matrimonio constituye una institución para el sostenimiento de ideales de mujeres y de hombres a formar que se encarguen de abastecer a la nación en ciernes de ciudadanos/as. Un sujeto que renuncia a sus pasiones. También se reflexiona acerca de la experiencia como una construcción, que como el género, no tiende a la llegada de un ideal o de un esencia de ser hombre, mujer; la experiencia, como el género, encuentra al sujeto con procesos en los que tiene que confrontarse consigo mismo/a (Alcoff, 2010), con sus incertidumbres, miedos y pasiones, al margen de todo proyecto de nación.

La formación *-Bildung* en este capítulo será entendida como un marco socio-cultural que asigna roles, mientras defiende un ideal de sujeto a constituir a través de experiencias formativas. Estas experiencias suceden en el marco de unos estereotipos de género, raza y clase social en una nación específica. Las experiencias formativas introducen a los

sujetos en la realidad social y les señalan los límites que no pueden traspasar en relación a unos ideales de formación específicos, pero también les genera la curiosidad y la urgencia de superarlos. Esta urgencia, en este capítulo, será asumida a partir de la escritura como un proceso de búsqueda para desencializar la experiencia femenina y como una crítica a la *Bildung* a través de la visibilización del sujeto femenino como motivo de reflexión pedagógica para otras disciplinas o movimientos sociales no entendidos como pedagogías: el feminismo y los estudios de género.

Para este capítulo es esencial la noción de frontera. La frontera permitió que en la tesis se trabajara con disciplinas como la pedagogía, y con los estudios de género y narrativos. A nivel del análisis, esta noción permitió el reconocimiento de los sujetos excluidos de las reflexiones pedagógicas modernas, ya no como mujeres, sino como las personas que en su cuerpo y en su experiencia dejan leer lo prohibido y lo olvidado, los hombres y las mujeres del tercer mundo. Hablan una lengua fronteriza que les permite transitar de un lado a otro, que la hablan para contar.

Esta lengua fronteriza desarrolla políticas de la escritura, tercer asalto a la *Bildung*. Con una lengua para el sujeto excluido del proyecto pedagógico moderno, encontramos unas políticas de la escritura como un espacio en donde las lenguas cuentan y dan significado a su experiencia mientras el relato sucede (Anzaldúa, 1988). Bajo estas políticas, el sujeto valida su opción de intérprete y presenta otras significaciones a los signos socialmente aceptados como “femeninos” o “masculinos”. Esta política reconstituye el vínculo entre la experiencia personal y la comprensión del mundo con la vida social, a través de estilos literarios insurgentes de la *Bildung*: la escritura sobre la constitución de sí misma por medio de fragmentos de diarios, de historias intermitentes, de poemas acerca de lo que no tiene nombre y de cartas que complican los temas con la visión íntimista y silenciosa del remitente. Estos géneros se analizan en las tres novelas.

El sujeto de la de/formación practica narrativas de la coalición (Belausteguigoitia, 2012). En el tercer capítulo *La narración de sí o de la experiencia de la de/formación* se aboga por una pedagogía en donde el sujeto que aprende es también el sujeto formador de sí mismo al interior de una sociedad a la que no necesariamente va a servir como un buen sujeto nacional. Quien narra, enseña las formas por las que ha llegado a ser lo que es. Por eso, esta pedagogía está llena de narrativas de coalición.

La narrativa de la coalición en este estudio es la que genera un efecto pedagógico tanto en quienes leemos como en la figura de quien narra. En esta disertación, el efecto pedagógico no será leído desde la recepción que han tenido las tres novelas, sino en las formas como las narradoras personaje se ‘doblan’ y se miran en el otro, para de/formar sus experiencias a través de su escritura.

Esta narrativa en *The Mixquiahuala Letters* (1987) va más allá de la nación: es la de los aprendizajes que transitan, esto es, de una cultura hacia otra, de una nación a otra, de una sexualidad a otra, de una prisión a otra. Alianzas entre los aprendizajes acerca de cómo lo otro, sea mexicano o norteamericano, heterosexual u homosexual, nacional o fronterizo, sale al encuentro de dos mujeres viajeras: Teresa y Alicia. Esta disertación encuentra la coalición de estas narrativas con las reducciones que se presentan desde una cárcel.

Estar frente al espejo y juzgarse a partir de los prejuicios de la sociedad, todo esto a través de las rejas que la misma culpa pone sobre las mujeres como un dispositivo de control que rebasa el cumplimiento mismo de la pena por los actos cometidos y juzgados (la protagonista asesinó a su mejor amiga), es la narrativa de la coalición propuesta en *Reptil en el tiempo* (1986).

O la narrativa de la crisis, que también es de coalición, de una mujer que en *La forma del silencio* (1987) regresa a su infancia para interpretar la formación recibida por su abuela y tías prejuiciadas, llenas de cercos para educar a una niña. También, para acercarse a la crisis identitaria de México, de un país denominado como un país “en vías de desarrollo” aún con problemáticas y preocupaciones del “Tercer mundo”.

Estas narrativas suceden en la frontera. La frontera emerge como producto de la coalición entre países, entre culturas, entre disciplinas, entre ciencias, entre sujetos y entre subjetividades. La frontera es el espacio del intercambio de lenguas, del conocimiento de lo otro en el sujeto mismo y del otro. Allí se produce el proceso de conocimiento debido a la incapacidad de delimitarla. Si bien existen fronteras geopolíticas, como la frontera entre México y Estados Unidos, es imposible que alguien indique hasta donde llegan sus alcances y que niegue el que los sujetos luego de cruzarla físicamente, no sigan cruzándola en sus procesos de formación y de socialización. La frontera misma es un espacio para hacerse preguntas acerca del proceso a través del cual el sujeto se forma: ¿porqué soy la mujer que soy ahora? ¿serlo conlleva a un proceso de formación guiado hacia un ideal, entregado por una familia, un contexto social y cultural específico? ¿quiero seguir afirmando esa experiencia de ser mujer u opto por desidentificarme?

Tanto el uso estratégico del silencio como práctica fundamental para la desidentificación, la materialidad y plasticidad del cuerpo permiten cruzar los límites de la nación (como otro cuerpo) y encontrarse y des/identificarse con las distinciones de raza, género y clase. El silencio es la atmósfera para la de/formación, vira las coordenadas de un largo proceso de identificación de lo esperado hacia lo inesperado, lo inadecuado, lo que no tiene forma, lo de/formado.

El silencio lo realiza un cuerpo fronterizo que habita entre los espacios, en ir de un lado a otro. Este cuerpo incomoda al fallar en lo que se espera de él a partir de los relatos constitutivos de la nación. Por eso va más allá de la nación y se inquieta por lo que significa habitar el espacio de lo que falla en la nación: da palabras a lo indecible, a lo que no tiene nombre y que asusta decir. Sus palabras hacen parte de los géneros literarios, del sistema sexo-género, entre las naciones, no tienen otra intención que contar su proceso de de/formación: no esperan ser contenidas dentro de los relatos nacionales (Bhabha, 2006).

Además de un cuerpo, el sujeto de la de/formación femenina habita en la tierra y en el agua. Las narradoras personaje en las novelas se refieren a la materialidad de la desidentificación ante los ojos de las demás personas que juzgan sus comportamiento como fallas. Su hábitat no es el que está permitido para las mujeres: los espacios cerrados en donde pueda “estar segura” o “protegida”. El hábitat de los sujetos de la de/formación femenina es difícil, riesgoso y vinculado a la crisis de recursos económicos, afectivos, educativos. Es difícil porque es una tarea de pérdidas afectivas: las personas incómodas con las decisiones de la de/formación se alejan; es riesgosa porque una vez se inicia el proceso de desidentificación con los ideales de formación no hay vuelta atrás, y si se impide, el sujeto ya no es visto de la misma manera. Trae crisis de recursos pues se han perdido los que usaban antes y deben crearse otras maneras de comprar, comunicar, de posicionarse frente a la sociedad.

Aparece entonces la noción de efecto pedagógico. Al presentar en este texto la escritura literaria como el motor de un efecto pedagógico, se asume la literatura como aquella experiencia que opera alianzas formativas con sus lectores/as. Estas alianzas no son intencionales como en el proceso educativo: no tienen objetivos, ni didácticas. Pero si tienen un método: la narradora enseña sus propios mecanismos de formación. Estos mecanismos miran a la pedagogía desde la literatura y le otorgan más recursos para reflexionar acerca de los procesos de formación y de transformación de los sujetos.

Las voces de las narradoras personaje emprenden otro proceso de formación (diferente al normativo, regularizado por unos ideales de mujer). Este proceso de de/formación tiene como punto de partida la desidentificación. En esta desidentificación juega un papel relevante las formas como las narradoras personaje cuentan sus experiencias acerca de sí mismas, mientras toman distancia. El proceso de de/formación femenina es el desarrollo de una ficción controlada por los mismos sujetos femeninos en respuesta a las también ficciones que se escriben acerca de su formación. Esta ficción es controlada por el efecto pedagógico que guía su desaprendizaje y no tanto por escribir una historia de principio a fin.

En esta tesis, los sujetos de la de/formación se forman como resultado del efecto pedagógico provocado por la escritura. Y lo logran por fuera de prácticas pedagógicas que intentan enseñar ideales de formación. Son sujetos que a través de aprendizajes extranjeros logran su de/formación. En *Reptil en el tiempo*, *La forma del silencio* y *The Mixquiahuala Letters*, estos aprendizajes suceden a través de la escritura de los procesos de de/formación de sus narradoras personaje. Cada una, a través de su aprendizaje, se confronta consigo misma y con las formas hegemónicas de escribir una novela. Estos aprendizajes son de dos tipos: el de una narradora que mientras desarma los mecanismos de construcción de la novela, va haciéndose a ella misma. Este aprendizaje es denominado en la tesis como *aprender de la doble celda*. El otro aprendizaje extranjero es el de la situacionalidad de América Latina con problemáticas aún coloniales que hablan de una dominación cruzada por el género, el sexo y la raza a través de la religión en RET y del turismo nacional e internacional en LFS y TML.

Este capítulo se cierra con la idea de de/formación como una producción narrativa del sujeto acerca de su desidentificación; esta producción es el resultado de un cambio también narrativo: sus antecedentes se hayan en el paso de la novela de formación – *Bildungsroman* (la práctica narrativa de la *Bildung* clásica) hacia el efecto pedagógico de formarse a sí misma/o por medio del acto de la crítica a los ideales de formación femeninos y/o masculinos.

El último y cuarto capítulo *Una pedagogía para la de/formación* parte del reconocimiento de la narradora personaje como una narradora de/generada. La narradora de/generada es la que de/forma la narrativa de la *Bildung* clásica; difiere del modelo de la novela de formación clásica, *Bildungsroman*, donde quien narra ejerce a cabalidad su función: contar la historia de un personaje, por lo general, de un hombre biológico y de una clase social privilegiada. Este hombre muestra un acertado desarrollo de su personalidad ante una situación desfavorable: una decepción amorosa o su actitud rebelde relacionada con la adolescencia. El *Bildungsroman* es formativo por asimilacionista y

legitimador de un sistema sexo-genérico hegemónico que tiene consecuencias en todos los aspectos de organización de la vida social. Las voces narradoras de las novelas de/formativas y degeneradas disienten de ese mismo sistema por medio de una estética autorreflexiva y experimental.

La escritura degenerada responde a un tipo de voz narradora que se interesa por enseñar, sin ningún sesgo, lo que encierra su proceso de de/formación a través de la creación literaria. Una enseñanza que sucede como efecto pedagógico de la narración a través de las siguientes prácticas desidentificadoras: hablar en lenguas bífidas, entablar diálogos con el doble y viajar hacia sí misma como parte de un posicionamiento político.

Las prácticas pedagógicas de/formadas no controlan las relaciones que entablan los sujetos con ellos mismos/as sino que llevan a procesos de desidentificación. Según Muñoz (1999), estos procesos se basan en el reciclaje de significados estables que en una cultura específica son usados constantemente. Esta acción expone los universalismos y prejuicios a la vez que incluye en esta significación a comunidades marginadas y/o excluidas. La desidentificación, entonces, no es abrir paso a través de un significado con la necesidad de incluir allí a los/as marginados/as sino un recurso para el diseño de políticas impensables para una cultura específica.

Las prácticas desidentificadoras reapropian el poder que circula en los discursos y hacen que el excluido produzca significados. El extranjero de los discursos es quien los constituye. El discurso sobre la experiencia de formación femenina es posible a través de las mujeres que han sido nombradas como malas madres, hijas o amantes, o brujas o putas. Este discurso produce advertencias dirigidas hacia ellas mismas. Habiendo introyectado las anteriores imágenes de mujer, quienes cuestionan este proyecto no resignifican el lugar desde donde se habían enunciado estos discursos. Más bien, la escritura literaria les ha otorgado a los sujetos y, en especial, a las mujeres, el diseño de

una lengua propia para resignificar estos mandatos, para hacerles visible a otras mujeres las formas como se construyeron como partes de una narrativa repetida a través de la escuela, la familia y la sociedad.

Tras analizar las tres novelas en términos de/formativos, se encontraron tres tipos de prácticas pedagógicas de las narradoras de/generadas:

El uso de lenguas bífidas, venenosas, para contaminar espacios en donde a los sujetos femeninos no se les permitía hablar. Una voz que usa diferentes voces para abarcar diferentes posiciones de sujeto: el sujeto que escribe acerca de su intimidad, el sujeto autoritario y que ejerce su voz por encima del otro, y el sujeto marcado por la culpa ante situaciones y/o decisiones del pasado.

La segunda práctica se relaciona con *la bilocación de la narradora personaje*, que se encuentra entre el presente y el pasado. El trabajo de bilocación en la pedagogía de la de/formación cuestiona el emisor omnisciente de la pedagogía de la formación: su capacidad de reflexionar acerca de la formación humana no puede ser lineal, ni unívoca, sino con unas coordenadas específicas que no parten de una visión maniquea: malo o bueno, sino de la liminaridad, de la conjugación del pasado y del presente como parte de la constitución de los sujetos.

La tercera práctica es un movimiento: *abrir los ojos*. Es comprender el mundo desde la perspectiva de la búsqueda orientada hacia las motivaciones que no satisfacen ideales de formación normativos. Más bien, es la práctica del que abandona esos ideales en correspondencia a la forma como éstos los han despojado de la educación, de la posibilidad de hablar por sí mismo/as, de su lugar de nacimiento. El sujeto extranjero de

la pedagogía se introduce en el mundo en donde tienen lugar sus silencios, sus altos en el camino para reflexionar y sus acciones, sus desidentificaciones.

Las anteriores prácticas se concretan en una pedagogía para la de/formación femenina, la propuesta de esta tesis. Luego de hacer un recorrido a través de la emergencia del sujeto de la de/formación femenina, sus aprendizajes, prácticas pedagógicas y espacios en donde puede encontrarse, es posible pensar en un proyecto para la pedagogía de la de/formación. El proyecto no es un postulado, es un acto de los horizontes hacia donde mirar. No prescribe, sino que más bien, recoge esos lugares con los cuales podría contar una pedagogía interesada en abrir las puertas al sujeto de la de/formación femenina.

Esta pedagogía tiene el trabajo de un arqueólogo: excarva en los registros de las prácticas culturales de los sujetos: performances, literatura, oraliteratura, cine, video, fotografías, pinturas, músicas, cantos, poesía visual, sonora, escrita, etc., para encontrar las prácticas pedagógicas que subyacen en ellas. La excavación pasa la superficie, del espacio y del tiempo en donde estas prácticas suceden, para encontrar sus condiciones de emergencia. Estas condiciones guardan una estrecha relación con las prácticas pedagógicas que instituciones como la escuela, la familia y el Estado, se encargan de reproducir, así como con prácticas pedagógicas como las de los movimientos sociales y artísticos.

Para esta investigación se tuvieron en cuenta ambas condiciones, perfilando que la desidentificación es un proceso pedagógico. Este proceso, sumamente personal pero también político en términos identitarios, el sujeto lo asume como consecuencia del desaprendizaje de ideales de formación.

El desaprendizaje expresado por estos sujetos excluidos de las reflexiones pedagógicas modernas requiere ser leído con lentes de la pedagogía feminista, negra, radical y decolonial.

El análisis de las categorías género, raza y clase, siguiendo a Lugones (2008) no se han tomado por separado en el análisis; más bien responde no se ubica en análisis categoriales, sino en estudios que analizan las relaciones de intersección entre ellas, proponiéndose un enfoque decolonial. Se trata de un análisis del sistema desregulador de una *metodología de las personas oprimidas* que, como escribe Chela Sandoval (2015), “representa una falla de la soberanía, la capacitación y las leyes que regulan las disciplinas” (p.52), en este caso, la falla en la pedagogía moderna que representan los sujetos excluidos de sus reflexiones, los sujetos decoloniales.

La pedagogía feminista es asumida por los mismos sujetos por los que una vez hablaron. Es la pedagogía de la toma de la palabra y del ejercicio de la táctica del silencio para la organización de los sujetos que comparten entre sí las características de ser feminizados por la pedagogía hegemónica. Las mujeres que no desean ser madres, que viajan solas, que están en la cárcel, las mujeres negras e indígenas cuyos cuerpos y lenguas son desautorizadas, los hombres pobres y negros acediados en las calles como ladrones, las niñas y los niños cuya palabra no se escucha debido a “que no pueden participar”, y las mujeres lesbianas y hombres homosexuales y las mujeres y hombres transexuales cuya sexualidad y sexo aún no son aceptados socialmente y hasta por su familia.

Estos sujetos, entre otros más, ejecutan pedagogías radicales, que responden a las violencias a las cuales son sometidos, por medio de prácticas en donde el proceso creativo es el eje que las articula. La creatividad permite a los sujetos hacerse cargo de su propia formación. De Lauretis (1989) escribía que en el género puede entenderse la historia del arte y con ello dibuja lo siguiente: los procesos de formación humanos no terminan con la salida de la escuela, ni mucho menos son externos al sujeto mismo. Suceden en una circunstancia lenta e intimista: la creación. El proceso de la creación literaria es motivo de reflexión en las tres novelas y constitutivo para las narradoras personaje. Estas narradoras no ocultan sus procesos, sino que los escriben y, mientras los

hacen, forman su voz, la hacen decir y reflexionar acerca de aquello que en muchos casos no tiene nombre como las prácticas que establecen ideales de formación femeninos.

La creación literaria en esta disertación constituye un espacio para decolonizar las prácticas pedagógicas de la formación. *Decolonizar* (Lugones, 2008) es un verbo, una acción que se interesa en cuestionar las maneras como algunas prácticas entraron a dominar a sujetos de manera obligatoria y hasta denigrante. La decolonialidad reconstituye a los sujetos los saberes que les fueron negados como suyos. El sujeto de la decolonialidad tiene un cuerpo que habla no sólo como estudiante sino también como mujer mestiza mexicana, como mujer chicana que ama a otras mujeres, como mujer rica encerrada en la cárcel, o como hombre que desea a otros hombres.

Las pedagogías decoloniales se basan en un pensamiento de frontera (Walsh, 2013) y transnacional (Sandoval, 2015) que amplía la idea de proceder a un territorio, a otras historias, a otros modos de pensar. Este pensamiento hace parte de la escuela crítica. El pensamiento crítico de frontera abona en el diseño de procesos entre grupos y conocimientos subalternos, por ejemplo, entre mujeres negras campesinas y mujeres negras académicas. Fernandes de Oliveira & Ferrão Candau (2013), escriben que Walsh define la pedagogía decolonial como un proyecto a través del cual en el campo educativo podría ahondarse en los debates en torno a la interculturalidad. Esta pedagogía cuestionaría el proyecto moderno/colonial, cuya intención establece de manera jerárquica e histórica que los hombres blancos y, sobre todo, hombres blancos europeos, sean superiores.

Para conseguir estudios decoloniales en el marco de la pedagogía se debe recordar que la mayor parte de los textos pedagógicos de las aulas educativas latinoamericanas provienen de Europa. Fueron realizados en otras latitudes y en respuesta a otras problemáticas. Lo que debe intentarse ahora es decolonizar estos textos y preguntar si todavía sirven para abordar las problemáticas pedagógicas de sujetos mestizos, indígenas, negros, homosexuales, transexuales, de esta época y de este contexto global y de migración. Las

tres novelas, si bien fueron publicadas en los 80s, se preguntan por la tercermundización de su países así como por las formas de relacionamiento entre los sujetos cuándo estos viajan de un lado a otro. Es el reconocimiento de las pedagogías que subyacen a las tradiciones ancestrales de los pueblos y a las búsqueda identitarias de los sujetos.

La formación no es sólo un proceso que atañe a los procesos educativos. Es también una problemática que se dirige especialmente a nuestra identidad. Por eso, de/formarse es emprender la pregunta de cómo se ha sido formado y cómo ser lo que se quiere ser mientras se rompen, se cruzan, se transforman los cercos que pretenden que se sea de otra forma. Audre Lorde (2007) escribió que no podemos seguir educando a los hombres por sobre nosotras mismas, esto es, seguir ocupándonos de la formación de los otros abandonando la nuestra. bell hooks (1994) nos pide que para lograrlo debemos ir más allá de actos de rebelión para afirmar procesos revolucionarios que deben iniciar desde nuestra propia casa, nuestro propio cuerpo. Marisa Belausteguigoitia (2012) nos recuerda la torsión. Este movimiento es sumamente corporal y también cuir (López & Davis, 2010) en lo que significa la práctica epistemológica en la pedagogía. Sugiere que al optar por prácticas pedagógicas de/formativas, la pedagogía comenzará a recibir las cartas que le han están enviando desde hace buen tiempo los sujetos de la de/formación femenina.

La lectura conjunta de las novelas deja una importante enseñanza para la historia de la pedagogía: las mujeres que han decidido no seguir el ideal de formación propuesto en sus naciones, o que quieren ser escritoras como las narradoras de las tres novelas, pasan por procesos de de/formación que son desaprendizajes y que desencadenan transformaciones; en las tres novelas, el sujeto de la formación que desaprende y luego se transforma es la narradora personaje. Pero también, mientras lo hace, enseña a desaprender una pedagogía que no escuchaba, que dominaba al otro.

Esta tesis sustenta que el sujeto de la formación femenina se ubica como constitutivo del discurso moderno pedagógico, en tanto cumpliría con la imagen de su proyecto

colonizador e impositivo de ideales de formación. Pero a la par de este sujeto, a destiempo de la nación, se encuentra el sujeto de la de/formación femenina, el que opta por cuestionar el requerimiento de cumplir las promesas de las teorías de la formación moderna que prometieron acceso a la cultura y a la educación a todos. En ese todos no se encuentran ellas, esos sujetos marginalizados, periféricos y exiliados del discurso pedagógico. Se encontraban narrando su formación, sus procesos de exilio de las reflexiones y teorías modernas sobre lo humano.

Esta tesis es acerca de estos sujetos, de la narración que emprendieron sobre su proceso de desidentificación frente al utilitarismo de su experiencia como si debiera corresponder a una esencia, como si debiesen llegar a ser de una manera, como si necesitaran cumplir con un ideal establecido por encima de su propia determinación formativa. Como si no fuesen capaces de *Narrarse a sí misma*.

1. Hacia la formación femenina o acerca de las transformaciones de la *Bildung*

La crítica feminista, al poner de manifiesto el fracaso de mucho de lo realizado, desde la academia, en historia del arte y de gran parte de la historia en general, descubre, al mismo tiempo, su arrogancia conceptual y su ingenuidad metahistórica al tomar en cuenta el sistema de valores no reconocido y la presencia de un intruso en la investigación histórica.

Linda Nochlin, 2007

En el baño de mujeres de mi secundaria encontré a una compañera de curso sacándose leche de sus senos y tirándola en el lavamanos; le pregunté si estaba enferma y ella respondió lo siguiente: –pide a tu mamá que te diga cuáles pastillas tomó para no volver a quedar embarazada–. Ese día, a mis once años, mi mamá me contó porque mi amiga se sacaba leche: me habló de la maternidad⁷. Acto seguido, fuimos a la farmacia y compramos las pastillas para mi amiga. Se las llevé al otro día y ella agradeció el gesto de mi madre⁸.

Esta investigación acerca de la formación femenina, me obligó a regresar a historias como la anterior. Experiencias que visibilizan lo que sucedió en aquel baño, pero también lo acontecido en las cocinas, en las aulas, en los espacios “femeninos”⁹, así como más

⁷ La maternidad es un tema complejo que ha sido abordado en forma crítica desde las diferentes corrientes feministas. Ángeles Sánchez Bringas (2003) hace un estudio detallado de los abordajes de los feminismos frente a la maternidad en el primer capítulo de su libro *Mujeres, maternidad y cambio. Prácticas reproductivas y experiencias maternas en la ciudad de México*.

⁸ En este pasaje hago referencia a una situación concreta que en sí misma evidenciaba un aspecto problemático sobre el hecho de ser madre en edad joven: afrontar el hecho de dar a luz y criar sin contar con los recursos materiales y existenciales necesarios para disfrutar de tal experiencia.

⁹ Con espacios femeninos, me refiero a los escenarios apropiados por las mujeres vinculados con actividades relacionadas con algún aspecto de su feminidad, es decir, espacios como de los que habla bell hooks (2001) en *Straightening Our Hair*, donde las mujeres crean una especie de complicidad y tejen acciones solidarias; son lugares de enunciación y de posicionamiento, pero también de resistencia, disidencia y agenciamiento.

recientemente en los espacios públicos; historias que han producido en mí un cúmulo de preguntas:

¿Qué lugar tienen en mi proceso formativo historias como las anteriores?, ¿cómo inciden en mis estudios pedagógicos acerca de la formación de sujetos femeninos?, ¿cuál es el lugar que ocupan los espacios privados –íntimos– y los espacios abiertos –públicos– en la formación femenina?, ¿en qué medida la confesión y la solidaridad, –la creación de narrativas colectivas– entre mujeres ha transformado sus procesos de formación?

Como sucede cuando una ola se acerca a la playa, estas preguntas no llegaron solas, trajeron consigo un trasfondo histórico y pedagógico. Las historias acerca de la educación y la formación humana obviaron estas narrativas colectivas que dan cuenta de la construcción de la identidad de los sujetos. Mientras las hacían a un lado, se escribieron sobre la arena las siguientes palabras: *Las mujeres son también sujetos de la educación y de la formación*. Esta afirmación dio la bienvenida a otros interrogantes.

¿Qué sucedió antes para que en la historia contemporánea de la pedagogía seamos abordadas como sujetos de la educación y formación?, ¿ahora tenemos importancia para la pedagogía debido a la incursión de historiadoras feministas que ayudándose del feminismo y de los estudios de género, a la manera de Linda Nochlin (2007), demostraron que la escritura de la historia no debe estar por encima de los sujetos que se describen, sino caminando con ellos a través de sus procesos formativos? Estas preguntas constituyen algo parecido a un umbral para la escritura de este capítulo dedicado al rastreo de las transformaciones del “sujeto de la formación”, entendido como el sujeto al cual se dirigen los discursos acerca de la formación y de la educación en el contexto de la pedagogía.

La noción de *Bildung* se traduce como *Formación* y no es una palabra o concepto, sino un proyecto cultural y humanista que abarca no sólo la escuela, sino varios aspectos de la vida donde el sujeto debe confrontarse consigo mismo, en especial con aquello que despliega sus capacidades como creador de cultura. Aquí, la idea de educación se vincula

con la vida y con las prácticas culturales como uno de los aportes de la tradición pedagógica alemana.

Las nociones de educación y formación en la actualidad se usan indistintamente sin considerar cómo se integraron al discurso pedagógico. Es importante reconocer sus diferencias y sus genealogías, dado que cada una tiene un proceso histórico en la construcción del discurso pedagógico. Por ejemplo, la noción de educación es la más antigua y de la cual tenemos más referencias, mientras que la formación *Bildung* es un concepto que forma parte de la tradición pedagógica alemana. Por esta razón, el estudio de la educación y de la formación no se puede detener en la pregunta de cuál concepto apareció primero sino en la trayectoria histórica y cultural de ambos, reconociendo que la pedagogía es un campo discursivo situado que se propone reflexiones críticas acerca de los procesos de formación y de educación a los cuales nos abocamos durante toda nuestra vida. Esta reflexión se ha hecho dejando a un lado a media humanidad: las mujeres de una raza y de una clase social específica.

Donna Haraway (1995), analiza cómo la producción de conocimiento tradicionalmente vinculaba la razón con el sexo masculino y con la clase alta, por lo que la visión “autorizada” era la producida por un científico blanco. Lo anterior no quiere decir que en el contexto feminista no sucediera algo similar: gran parte del conocimiento feminista desde antes de la segunda década del siglo XX fue liderado por la producción de mujeres blancas y de clase alta.

La pedagogía, a su vez, reflexionó por varios años acerca de la formación y de la educación de “los hombres” a través de un ideal suprahistórico, localizable por medio de unas coordenadas de género, raza y clase social. A partir de los años ochenta, debido a la influencia de las feministas negras y chicanas, y de la pedagogía crítica, aparece dentro de la disciplina el giro que exige situar el conocimiento pedagógico.

Este capítulo muestra las transformaciones de los conceptos Formación/*Bildung*/Educación en las tradiciones pedagógicas alemana, francófona y

anglosajona e identifica sus sujetos y saberes, situación que nos permite señalar que el sujeto de la pedagogía no ha sido el femenino y que la usencia de éste la define como un discurso que por buen tiempo excluyó de sus reflexiones a media humanidad: a las mujeres. El sujeto de la formación femenina no existe en la pedagogía y esto se debe a su poca incidencia hegemónica¹⁰ en el contexto de la producción de conocimiento pedagógico y en las transformaciones de la disciplina.

La pedagogía es abordada como un discurso que, a lo largo de su historia, ha sufrido diferentes transformaciones hasta llegar a constituirse como disciplina en el marco de la modernidad europea. Si bien la idea de tradiciones pedagógicas es reciente, es claro que los discursos son situados y también están constituidos por las problemáticas de su entorno, no sólo académico, sino también social y cultural.

Al retomar a la tradición pedagógica moderna europea (Alemania y Francia), en este primer capítulo es posible reconocer cómo la educación fue entendida como un proceso en el cual el individuo, que generalmente es un hombre y con una buena posición económica, trae para sí, por medio de prácticas culturales como la literatura, la música, las artes plásticas y las visuales, lo que le es más afín con relación a sus aspiraciones (la pedagogía en el siglo XVIII y XIX), a diferencia de Inglaterra y los Estados Unidos, dónde la educación se afianza como parte de un sistema educativo que ofrece ya sea una capacitación en una disciplina y que educa profesionales en un campo específico del conocimiento, o una capacitación en una tecnología para luego desempeñarse dentro de una empresa (siglo XX).

Dejo para el segundo capítulo el abordaje de las críticas a la *Bildung*, así como los acercamientos contemporáneos a la misma donde la formación femenina se ha convertido en un problema de investigación desde los estudios de la experiencia en el ámbito feminista.

¹⁰ Me refiero específicamente a la publicación de obras pedagógicas de mujeres así como su recepción en las aulas de pedagogía donde son poco leídas. No me refiero a lo importante que ha sido su labor en el aula y/o espacios de enseñanza-aprendizaje como maestra de casi toda la población del mundo y a sus prácticas de disidencia y de labor pedagógica dentro de los movimientos feministas, sociales y de resistencia.

1.1 Las transformaciones de la idea de Educación y de Formación -*Bildung*

La palabra formación (*Bildung*) es tal vez el concepto más confuso que existe en el uso lingüístico pedagógico en la actualidad. Se encuentra cubierto de tantos matices de significado y entró en tantas diferencias históricas que ya no es posible utilizarlo de modo inequívoco

Gieseck, 1974 [citado por Noguera, 2012]

Este apartado más que tratar sobre las traducciones del alemán al inglés o al español que ha sufrido el término *Bildung*¹¹, se interesa en cómo la idea de formación no sólo ha sufrido transformaciones teóricas sino también una serie de traducciones que le otorgan un carácter más complejo. En resumidas cuentas, dibuja una trayectoria de la *Bildung* a través de los cambios que ha sufrido el concepto y que han hecho que en la actualidad en la pedagogía latinoamericana no tengamos una noción sistemática del mismo. A su vez, la mayoría de los textos acerca del término se encuentran escritos en alemán por lo que varios/as pedagogos/as latinoamericanos/as no tuvieron acceso a los mismos sino a través de las traducciones.

¹¹ Los conceptos formación – *Bildung* y educación son usados indistintamente en Kant (En *Pedagogía*) y en otros autores, ya sea por las personas que hicieron la traducción de la lengua alemana a la española o por que la *Bildung*, como lo escribe Noguera (2012), es poco conocida dentro de la pedagogía latinoamericana, a pesar de ser central para la conformación del pensamiento pedagógico moderno que aún no hemos terminado de analizar. Algunos ejemplos: “Como ni en ésta ni en las restantes obras se encuentra una distinción precisa entre *Bildung*, formación, y *Erziehung*, por educación, se ha traducido frecuentemente *Bildung* por educación, a fin de evitar confusiones”. [Nota al pie del traductor del alemán al español de *Pedagogía*]. “Si bien es cierto que Kant no se ocupa de la precisión del concepto ‘formación’, en el contexto se hace clara esta diferencia y la necesidad de traducir *Bildung* por formación, ante todo para el objetivo de este artículo. Es por ello que fue necesario remitirse al original en alemán para traducir los términos, tal como los escribió Kant.” [Nota al pie de Clara Inés Ríos Acevedo en su artículo *Un acercamiento al concepto de formación en Kant*]. A su vez, en la tradición pedagógica anglosajona, la *Bildung* ha sido traducida como *The German Tradition of Self-Cultivation* y como *Becoming oneself*.

Esta investigación se escribió a partir de traducciones en las que, en muchas ocasiones, no se mencionan particularidades sobre la cultura que dio lugar a la emergencia del término: la cultura alemana, y las relaciones del concepto con los tiempos históricos que precedieron a su aparición.

Para diseñar adecuadamente esta trayectoria nos remitiremos a la cultura griega. En los grandes salones de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia un profesor me explicó la “*paideia*” como algo que sucedió en la Grecia antigua entre los siglos IV y V a.C. Durante mucho tiempo, la consideré como el primer movimiento educativo en tanto fue una de las primeras formas de la filosofía. La *paideia* constituye aquellos modos de hacer y los saberes que podrían considerarse como “pedagógicos” (Noguera, 2012, p. 41) y “equivale a un proceso educativo que encamina los hombres hacia la virtud (*areté*) entendida como sinónimo de excelencia humana” (Vilanou, 2001, p. 1. Cursivas de la autora).

La *paideia* consistía en la mejora de sí mismo. Para Foucault, este momento corresponde a la época en la que el joven ya no está en las manos de los pedagogos y no es un atractivo sexual para las personas adultas. En ese momento, según Foucault, emerge la filosofía para ayudarle al joven a través del diálogo socrático; el aprendizaje ya no sería acompañado por un maestro sino por la figura del sabio, a quien le correspondía la tarea de que su estudiante se encargara del mejoramiento de sí mismo. La *paideia* griega, podría decirse, es una de las primeras formas de la educación puesto que con ella aparece una primera imagen de maestro, la del sabio, y de quien aprende como un joven que requiere los elementos para emprender solo el camino hacia la sabiduría.

Siglos más adelante se vuelven a encontrar registros acerca de la educación, en especial en la Edad Media en lo que se ha denominado como *paideia cristiana*. Entre el siglo V y XV predominaron en el lenguaje pedagógico las palabras doctrina, término derivado del latín y que traduce aprender y enseñar, y disciplina que significa aprender. Ambas palabras, según Marcus Terencius (116 a.C.-27 a.C), tenían en la *paideia* la misma

procedencia: la palabra *ducere* (conducir) de donde vienen las palabras *docere* (enseñar), *disciplina* (instrucción) y *discere* (aprender). Lo cual nos dice que dentro de la *paideia* cristiana, doctrina y disciplina, tenían el mismo significado, no obstante, algunos pedagogos demuestran que en la Edad Media sí hubo una diferenciación en el uso de ambos términos. Marrou (1934) explica tal contraste a partir de las palabras ‘doctrina’ y ‘disciplina’:

es claro que *doctrina* [resaltado del autor] designa (...) la doctrina, la teología, el aspecto teórico de la posición asumida por los heréticos. Disciplina, por el contrario. Es el otro aspecto de su actitud, el aspecto práctico, el tipo de vida, la moral que los caracteriza. (p. 18, citado por Noguera, 2012, p. 57).

Tanto la *paideia griega* y la *paideia cristiana* son antecedentes para lo que luego entenderemos como “*pedagogía*” en tanto que en ellas podemos localizar dos acepciones a la idea de educación: la educación como la acción donde un sujeto que está autorizado por una comunidad específica mejora la conducta de otro, y la educación como el proceso donde es posible la transformación de un infante al cual debe enseñársele a obedecer a sus mayores por medio de la disciplina y del castigo.

En la Edad Media, los vínculos de la educación con la Iglesia se estrecharon aún más; los frailes comenzaron a registrar los saberes en libros y a hacer copias de estos para que circularan sólo entre los colegios de la Iglesia dónde se educaban los próximos frailes y sacerdotes. Se logró que la educación fuera administrada por la Iglesia. En *El nombre de la rosa* de Umberto Eco (1980), los frailes, entre su rutina diaria, debían de incluir el estudio de los libros, y la clase dada por un fraile (*institutio*).

Había una marcada necesidad de educar sabios a partir de la confesión (Arango, 2009b): el momento en el cual contaban a un padre lo que hacían veladamente. La confesión -en la novela- comenzó a ser cuestionada por la aparición de un cadáver de un fraile. Al parecer, este fraile había leído un texto que estaba sellado, clausurado, porque contenía una discusión acerca de la risa, la cual en la Edad Media era relacionada con el demonio.

En esta forma de emplear la educación, la confesión se erige como una estrategia para formar, para decidir qué actitudes son convenientes y cuáles resultan inconvenientes para una disciplina doctrinal, como la risa y el deseo hacia el cuerpo de la mujer. Aquí aparecemos nosotras en esta historia de la educación: aparecemos como lo que aleja al hombre en formación monástica de su misión y lo distrae del vínculo que requiere alcanzar con lo divino.

Hasta la Edad Media, la Iglesia tuvo el control de los sujetos a través de métodos que los disciplinaron y ejercieron sobre ellos el poder de maneras brutales y sofisticadas pero, sobre todo, inmiscuidas en su intimidad. Estas prácticas fueron dirigidas con mayor intensidad hacia grupos específicos, los hombres pobres y las mujeres y, estratégicamente en los países que sufrieron la colonización en América, hacia los aborígenes.

A su vez, en la Edad Media quienes eran feligreses de la Iglesia debían confesar sus “malas acciones”, las cuales iban de la mirada y el deseo a otro con el cual no debía tener vínculos (la pareja de otro hombre, por ejemplo), hasta el encuentro azaroso de un beso robado en una tarde de camino a casa. Aún encontramos resquicios de estas prácticas en las maneras como la religión católica se relaciona con las mujeres al pedirles en los confesionarios que cuenten acerca de su vida sexual, como sucede en *The Mixquiahuala Letters*:

He began to probe. When that got him no titillating results, he suggested, or more precisely, led an interrogation founded on gestapo technique. When I didn't waver under that torment, although feeling my knees raw, air spare, he accused outright: Are you going to tell me you haven't wanted to be with a man? You must have let one do more than . . . than what? I ran out of the booth in tears and in a rage, left the church. [Comenzó a indagar. Cuando eso no le produjo resultados excitantes, sugirió o, más bien, condujo el interrogatorio basado en ese tormento, aunque sentía las rodillas al crudo y el aire escaso, acusó abiertamente: *¿Me vas a decir que no has deseado estar con un hombre? Debes haberle permitido a alguno hacer más que... ¿que qué? Salí corriendo de ambos entre lágrimas y coraje, lejos de la iglesia*]. (Castillo, 1986, p. 30).

Por supuesto, la inquisición fue una de las más eficientes tecnologías al servicio de la evangelización forzada que emprendió la iglesia católica con un afán de colonizar y tener

la mayor parte de feudos a su servicio, pues se trataba de territorios habitados por personas que fueron expropiadas de sus riquezas materiales y, especialmente, culturales.

1.2 La emergencia de la idea de formación –*Bildung* y su vínculo con una idea de artista y de cultura

Las anteriores formas de educar, *paideia griega*, *paideia cristiana* e *institutio* constituyen los tres momentos que antecedieron la emergencia de la pedagogía como disciplina encargada de estudiar la educación. En *Bildung* (Formación), Rudolf Vierhaus (1979) inicia su texto con una cita de Mendelsohn (1844) quien reconoce que el concepto *Bildung* no puede leerse obviando su perspectiva culta y que junto a palabras como ilustración y cultura, *Bildung* fue una nueva adquisición para la lengua alemana. Vierhaus indica que hacia el siglo XVII la palabra formación comenzó a tener un uso más pedagógico y una vinculación más directa con el pietismo donde se esperaba que un mecías educara a un grupo de jóvenes para la eternidad. De esta manera, se consideraba que la educación tenía un fin más activo, esto es, hay alguien que está por encima del otro y que tiene como intención guiarlo a una meta; además de ser responsabilidad del Estado debido a que hace a los hombres mejores y más felices. Esto sin obviar la importante función que tiene la familia a la cual se le entrega el arte de educar. La definición de *Bildung* en el siglo XVII era la siguiente:

Designa simultáneamente una actividad -formar- y un estado -la adaptabilidad de una forma. Las composiciones derivadas se incluyen bien en una u otra de ambas acepciones (formación, institución formativa, finalidad formativa, etc. O bien, grado de formación, adquisición formativa, fuente de formación, etc.). Su fundamento sensorial –conformación o forma de una sustancia material- ha tardado mucho en ser abandonado y solo se realizó su introducción en el dominio espiritual después que hubo recogido la herencia de otras más antiguas expresiones como erudición, formación, cultura espiritual, ilustración (Willman, 1882, citado por Noguera, 2012, p. 198).

La formación tenía una doble significación, era un verbo, “formar” y daba cuenta de un estado o de una característica. No tuvo lo que podría llamarse un grado material sino

hasta la época en la que fue llevada a formar parte de un proyecto mayor. Su contenido, si podría nombrarse así, era espiritual, y en términos pedagógicos, la formación era el contenido y el resultado de la educación. Era avanzar hacia una forma, dar forma al espíritu a través de lo que el individuo se lleva de la cultura a través de sus sentidos. De esta manera, la experiencia con el mundo va a ser fundamental para la idea de la *Bildung* en tanto tenemos al individuo ante una cultura en la cual llegará a ser lo que es luego de experimentar y de perderse a través de la tormenta que es la existencia.

En el siglo XVIII, la formación preocupaba a poetas y filósofos. Ya no se trataba de un individuo que trabajaba su espíritu, sino de un hombre que interesado en el aspecto laboral, se alejaba de sus sentimientos. Schiller (1765), en sus *Cartas sobre la educación estética*, escribe que, a consecuencia de la modernidad, el hombre alemán comenzó a sentirse más inclinado hacia el trabajo y ya no tanto a su humanidad, a sus sentimientos:

Una orgullosa autosuficiencia constriñe el corazón del hombre de mundo, un corazón que con frecuencia late aun armoniosamente en el hombre natural, y, como si se tratara de una ciudad en llamas, cada cual procura salvar de la devastación sólo su miserable propiedad. Se piensa que la única posibilidad de protegerse de los desvaríos del sentimentalismo es renunciar por completo a él, y la burla, que con frecuencia refrena saludablemente al exaltado, difama con la misma desconsideración al más noble de los sentimientos (Schiller, 1765/s.f, p. 6).

En sus cartas, el poeta alemán se preocupa por cómo el hombre ha dejado a un lado su proceso por el que se hace así mismo por enfocarse en su desempeño laboral y en la producción de bienes.

Friedrich Schlegel (1792), lingüista y crítico literario alemán, le agrega el ocio y la pereza a la búsqueda de sí mismo como maneras para ir en contra del proyecto utilitarista que Schiller vislumbra en sus cartas. Para Schlegel hay un solo deber: el de formarse que legitima como

(...) vocación suprema a la educación y al desarrollo de la propia individualidad.
(...) suprema virtud es practicar la propia individualidad como fin último; egoísmo divino. Los hombres tienen derecho a ser egoístas si conocen su verdadero yo, lo que es posible solo a condición de tener uno” (Citado por Sánchez Meca, 1990, p. 80).

Estas visiones de la *Bildung*, vinculada a una idea de artista que se hace a un lado del desarrollo moderno para formarse a sí mismo a través de su búsqueda, se debe al resultado de una transformación integral de la imagen de lo que se entiende por humano, en especial, de un proceso no sólo social sino también estético que venía sucediendo desde el siglo XVI y que tiene su mayor explosión en el siglo XVII con el movimiento *Sturm und Drang* (Tempestad e impulso). Esta corriente tuvo su mayor expresión en la literatura y se contrapone al proceso de ilustración que estaba viviendo Alemania; los textos de Goethe, Schiller y del filósofo Herder son una muestra representativa del mismo. Goethe considera que la formación es algo inacabado, y que cada cual debe luchar por parecerse a sí mismo. Esta lucha implica el conocimiento de los griegos y de las lenguas clásicas.

El reconocimiento de la cultura griega para la *Bildung* alemana permite encontrar dos vínculos entre este proyecto y el de la educación: la formación es un proceso interminable que no finaliza en la escuela y en el que el individuo tiene la oportunidad de hacer sus elecciones, mientras que la educación, como en la actualidad es entendida, sí tiene unos tiempos y unos espacios específicos en los que se realiza. Ambos, al interesarse en la cultura griega, afirman la idea de lo bello en relación a un gusto estético desde una perspectiva masculina, sin detenerse a pensar en ningún momento en los sujetos femeninos.

Pedagogía de Kant es un texto que compila los cursos de pedagogía que dio el filósofo entre 1776 y 1787 en la Universidad de Königsberg; fue publicado en 1803, un año después de su muerte, por T.F. Rink. Para Kant, “La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” (1803/s.f., p. 3) y es un proceso en permanente desarrollo. En *Pedagogía*, la preocupación ya no es acerca de la pérdida de los sentimientos sino en la educación como un arte basado en una teoría, en una reflexión sistemática que le ayuda al hombre a desplegar aquello natural en él. La noción de educación de Kant se basa en una idea de perfectibilidad, esto es, en que los seres humanos somos los únicos seres requeridos de educación durante nuestra vida. Para Kant, a diferencia de los animales que se guían con el instinto, el hombre requiere de cuidados

especializados durante buena parte de su vida y necesita formar lo suprasensible, su espíritu.

Con Kant y con Humboldt se comienza a desplegar el uso de la palabra *Hombre* al referirse al sujeto de la formación. Esta palabra, en el desarrollo de las teorías de la educación será usada para hacer referencia a todos/as, sin embargo, al considerar las condiciones históricas y culturales de las mujeres de la época, es claro que la palabra sólo hace referencia a los hombres biológicos, que están en la capacidad de formarse debido a sus posibilidades económicas y sociales. A los hombres les es posible acceder al conocimiento en todas sus formas para hacer parte de la humanidad, de lo que es humano:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por *formación* los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. (...) la disciplina convierte la animalidad en humanidad. (...) La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. (Kant, 1803/s.f., p. 3).

A su vez, en sus textos acerca de la educación no hay un reconocimiento a la persona a la cual se le ha entregado socialmente la tarea de sacar a las/os niñas/os de la “animalidad”: la madre. Este sujeto, aparecerá en la obra de Rousseau como un ideal, como una mujer que cumple con ciertas características “naturales” que le permiten ser madre y cuidar de las/os hijos/as; en la obra de Pestalozzi será un sujeto de conocimiento para el pedagogo en tanto sus formas de educar se relacionan con el amor y el sentimiento de familia hacia el infante que permiten un proceso de enseñanza más vehiculante. ¿Qué sucede entonces con la idea de mujer en las teorías de la educación y de la formación del siglo XIX? ¿Nombrando sólo al hombre blanco, burgués y educado no se percatan –u ocultan– de la necesidad de formación que también tenían las mujeres y los hombres pobres?

En la anterior cita de Kant nos queda muy claro que tanto la disciplina como la instrucción hacen parte de la educación: la primera saca al hombre de la animalidad y la

segunda le ayuda a desarrollar su humanidad. Y entonces, nos preguntamos ¿los que no son el *Hombre* estarán al lado de la “animalidad”? ¿Son humanos?

La disciplina y la instrucción son entendidas en Kant como parte de una educación que es de dos tipos, física o práctica. La educación física es la que tenemos en común con los animales mientras que la práctica implica la formación – *Bildung*.

La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco. Así, pues, esta educación se compone: a) de la formación escolástico-mecánica, que se refiere a la habilidad; entonces es didáctica (instructor); b) de la formación pragmática, que se refiere a la prudencia (ayo); c) de la formación moral, que se refiere a la moralidad. (Kant, 1803/s.f., p. 8).

La educación entonces es un proceso completo que garantiza no sólo la perfección de quien se educa sino también de la humanidad. Por esta razón, para Kant se hace necesario un proyecto de una teoría de la educación que sea capaz de desarrollar las capacidades naturales de los hombres.

Adicionalmente, el problema de formación –*Bildung* es abordado por Kant con relación a la *formación del gusto* o facultad estética. Esta facultad, que le permite al ser humano considerar lo bello, requiere ser formada, y se expresa a través de la reflexión que hace sobre su actuar, en su capacidad de elegir y decidir. Al encontrarse frente a lo bello, quien ha formado tal facultad observa y emite juicios desde sus más profundos sentimientos. De manera que “lo que determina lo bello no está pues, en el objeto, sino en el sentimiento del sujeto que contempla, conclusión que autoriza hablar del problema de la formación del gusto” (Ríos, 2000, p. 98).

El artista, a su vez, tiene el talento necesario para producir lo bello pero aun así esto no es suficiente pues precisa también de la formación de su gusto. Con relación al artista y a la idea de la formación del gusto se encuentra un problema: éste no puede enseñarse sino

que hace parte del desarrollo mismo de la cultura. Se puede nacer con el talento pero se requieren de las condiciones históricas y culturales para que sea posible y sea objeto de juicios de otras personas que han formado su gusto.

Así las cosas, es posible leer en Kant un ideal de ser humano: ilustrado y con un gusto formado. El ser humano es el encargado de legislar acerca de sí mismo y de planificar sus acciones en beneficio no sólo de sí sino también de toda la humanidad; para entregar sus aportes requiere ilustrarse, tener gusto por el saber. Tanto la formación como la Ilustración en Kant son interdependientes debido a que ambas son necesarias para el progreso de la cultura, “entendida como la creación de condiciones para la sociabilidad y el entendimiento humano, en el que se evidencia el perfeccionamiento del hombre” (Ríos, 2000, p. 105). Si la cultura progresa, es sólo si el hombre se ha perfeccionado y ha aprendido a controlar sus condiciones que le son naturales, si ha sido parte de un proceso histórico que involucra el arte de educar.

1.2.1 La formación, la lengua y la traducción

El siglo XIX fue fundamental para el desarrollo de la idea de formación. Las ideas consideradas por Kant acerca de la *Bildung* como un proyecto a través del cual las personas pueden hacerse cargo de sí mismas y en consecuencia de la humanidad, circulan también en el pensamiento de Humboldt.

La educación [formación]¹² (*Bildung*), en sentido de Humboldt, significa provocar en sí la determinación propia, no alterada, que no puede ser prescrita por ningún otro, por medio del estímulo del juego armónicamente proporcional de todas las fuerzas del hombre. El individuo debe realizarse a sí mismo. Por ello educar (*Bilden*) es siempre formarse a sí mismo (*Sich Bilden*), (Menze, 1996, 358).

Wilhelm von Humboldt se interesa en la importancia que tiene la lengua para el desarrollo su idea de formación:

¹² Como había anotado al inicio de este capítulo, formación–*Bildung* comúnmente se traduce como educación. Este problema de traducción se nota en varios textos que desde el contexto hispanoparlante se acercan a la *Bildung*. Considerando esta anotación, mantendré la forma como la escriben y, cuándo sea el caso, como sucede en esta cita, pondré a continuación el término entre corchetes.

El estudio nunca acabado de la lengua muestra cómo se abren, con las nuevas posibilidades de acceso al mundo, nuevas vías al pensamiento. La importancia de la lengua para la formación (*Bildung*) se halla pues en la producción y mediación de nuevos mundos para el hombre y con ello al mismo tiempo en la posibilidad de que el hombre pueda apropiárselos en vista de su formación propia. (Menze, 1996, p. 359).

Es fundamental para la formación –*Bildung* la relación que el hombre establece con el mundo a través de la lengua, la cual funciona como un puente entre él y el mundo. La lengua también da cuenta del pensamiento del individuo, por lo que es una manifestación del espíritu que se hace real por medio del habla. El habla es más que un medio para la representación del pensamiento, es la forma a través de la cual es posible acercarse a lo desconocido y a los otros hombres. La lengua es también el vehículo para la comprensión entre los hombres, si bien se encuentra en correspondencia con la cultura dónde es producida, sigue siendo un medio que posibilita el diálogo, un diálogo entre lenguas, entre dos individuos.

De esta manera, al considerar la lengua, Humboldt ubica la formación como un proceso que le posibilita al hombre relacionarse con otros mundos y con su mundo. Mientras más conocimiento tiene de ella, más se conoce a sí mismo y se introduce en su mundo. Para Humboldt, aprender lenguas extranjeras hace que tengamos más conocimientos de otros mundos y que seamos capaces de familiarizarlos, traducirlos, a nuestra lengua materna. Y es aquí donde se encuentra la más importante relación que hace Humboldt a la idea de *Bildung*: el acto de aprender, el cual es también un proceso de traducción.

La traducción es una labor que relaciona al hombre con el tiempo, el clima, y su nación, por lo que no todas las traducciones pueden ser iguales entre sí, sucediendo esto mismo con los procesos de entendimiento y de formación. Traducir le propone al hombre llevar a su lengua expresiones que le son ajenas, que son de otra lengua, en un esfuerzo donde su capacidad de hacer conocido lo extraño, da cuenta del grado con el cual se encuentra relacionado con su mundo y con ese otro mundo. En esto reside la formación para Humboldt, en que el hombre sea capaz de traducirse ese mundo desconocido, que es él mismo, a través del estudio de su lengua y de otras lenguas. De esta manera se aleja de la

individualidad: se ha comprendido y ha comenzado el trabajo del entendimiento de otras lenguas, de otras culturas.

1.2.2 Ciencia, currículo y Estado: la emergencia del sistema educativo como resultado de una definición moderna de la pedagogía

El trabajo de Humboldt no impactó mucho en el siglo XIX debido a que fue ocultado por el positivismo imperante en la escuela lingüística alemana. La asociación del conocimiento verdadero con el científico no sólo reinaba en esta época en Alemania, sino también en el contexto de la Ilustración francesa. No podría decirse con exactitud que en este periodo tomó más relevancia la idea de educación que la de *Bildung*, pero si comenzaron a cobrar más relevancia conceptos como “educación” y “enseñanza”, los cuales son centrales para la tradición pedagógica francófona.

Según Noguera (2012), y regresamos unos años atrás, los historiadores encontraron en archivos de 1549 que la educación en Francia se relaciona con la palabra ‘alimentación’; más adelante, se relacionará con la formación del espíritu y del cuerpo:

En 1649, la traducción francesa no conoce todavía más que la primera acepción de esta palabra. Sólo entiende la educación como la formación del espíritu y del cuerpo y la hace consistir en la instrucción: “el cuidado que se tiene de la instrucción de los niños, sea en lo que se refiere a los ejercicios del espíritu, sea en lo que se refiere a los ejercicios del cuerpo (Hubert, 1952, citado por Noguera, 2012, p.156).

La educación ya no era tarea sólo del clérigo; el Estado empezó a organizarse para impactar estructuras más formativas que las abarcadas por el maestro. Comenzó a incluir la familia y la infancia. La familia pasó a ser el instrumento privilegiado para el gobierno de las poblaciones. ¿Cómo funcionó? A través de la introducción de la familia burguesa, la cual entre los siglos XVIII y XIX fue controlada por el Estado. ¿Cuál fue su táctica? El matrimonio como el lugar donde es posible la familia nuclear, constituida por un padre que va todos los días a trabajar y una madre que le cuida sus hijos, los alimenta y les otorga todos los cuidados necesarios para que no contraigan una enfermedad que pueda significar un peligro familiar.

Estos intereses de gobernar a través de estructuras sociales se refleja en la emergencia de dos maneras de entender la pedagogía en el ámbito francés: la Pedagogía Filosófica o Ciencia de la Educación, y la Historia de la Educación.

La Ciencia de la Educación en Francia aparece en 1882 luego de las reformas dirigidas por el Estado para organizar la enseñanza. La instrucción moral y religiosa se dejó a un lado y se emprendió el camino hacia una escuela laica y basada en una ética civil a toda la población. La moralidad pasó a ser una importante preocupación de los filósofos y psicólogos, quienes comenzaron a formar a educadores y educadoras de acuerdo con las necesidades de la Tercera República (1870-1940).

Por su parte, la relación entre psicología y educación en los temas relacionados con el aprendizaje logró que la pedagogía perdiera su papel dominante como reflexión: “A decir verdad, las reglas pedagógicas no son más que la aplicación de las leyes de la psicología transformadas en máximas prácticas comprobadas por la experiencia” (Compayré, 1885, citado por Noguera, 2012, p. 235).

La pedagogía dejó de ser un arte y se volvió una ciencia. Se convirtió en un saber que tomaba prestados sus contenidos de otras ciencias y los aplicaba para obtener ciertos resultados. Empezó a darle la palabra a la psicología en tanto ella le otorgó las maneras para validar sus conocimientos. La psicología dio los aportes necesarios para la aparición de una pedagogía práctica, orientada al sujeto de la educación: el niño; y la pedagogía obtuvo más elementos conceptuales para analizar el hecho educativo por lo que fue posible la emergencia de una pedagogía teórica, orientada al objeto de la educación.

Pero no sólo la psicología tuvo un importante papel en el marco de la tradición francófona de la pedagogía, también la sociología. Con Émile Durkheim, la educación es entendida como un hecho social dirigido a orientar la conducta y a socializar a las nuevas generaciones.

La influencia francesa en la pedagogía del siglo XX puede leerse en la teoría crítica de la educación, la cual se basa en una lectura sociolingüística de la escuela. Una de las funciones del Sistema Educativo¹³ es fortalecer el proceso de socialización en la infancia camino que se inicia desde su entorno familiar, donde el habla es el medio por excelencia para expresarse y ser en la sociedad.

Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988), en *Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria*, escriben que las ciencias de la educación aparecen en el siglo XX cuando se pretendía hacer de la educación una ciencia. En esta época se entendió “la enseñanza como un concepto operativo; segundo, porque no siendo la enseñanza el objeto de las ciencias de la educación, la enseñanza no puede cumplir una función articuladora entre pedagogía y las ciencias de la educación” (p. 23). Este problema influye, como lo dice Zuluaga, *et al* (1988) de manera significativa en la producción intelectual en el campo de saber de la pedagogía en tanto cada autor hará su acercamiento desde su disciplina.

Olga Lucía Zuluaga (1999), en consonancia con el anterior trabajo, señaló la necesidad de problematizar la historia de la pedagogía desde el presente. Para ello, en su libro *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía*, nos presentó, basándose en el trabajo de Foucault, la caja herramientas metodológicas que fundamentan tal esfuerzo. Estas herramientas tienen como noción operativa a la pedagogía, la cual define como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p. 11). De manera que la pedagogía constituiría un campo de saber con su propia historicidad, conceptos, prescripciones y objetos, el cual tiene un discurso propio, un sujeto específico

¹³ El sistema educativo además de continuar con la socialización de los y las estudiantes (enseñar a escribir, leer, sumar, dar unas pautas sobre cómo es la sociedad y propiciar espacios de interacción entre los chicos y chicas) es un sistema complejo (Spencer, 1860/2000), es decir, en su interior suceden una serie de relaciones o comunicaciones que siempre van a ser diferentes debido a la diversidad y complejidad de sus elementos (Luhmann, 1996); pensemos solamente en los y las maestros y maestras quienes también fueron educados, que llevan a la escuela unos conocimientos y unas experiencias que los diferencian entre los mismos educadores. También es un sistema complejo porque no puede satisfacer por sí solo sus necesidades sino a través de ayuda del Estado (Cajiao, 2001) y de la administración por parte de los diferentes órganos encargados de hacerlo: Ministerios de Educación, Secretarías de Educación ente otros.

de saber –el maestro–, y una institución específica de aplicación y experimentación: la escuela.

Pero regresemos al siglo XIX para entender cómo la educación pasó de ser relacionada con una doctrina a ser un proceso de inducción de las personas a una sociedad específica. En Europa, a finales del siglo XIX y principios del XX, ya había instrucción pública y era un derecho. La enseñanza de la moral cristiana no era de interés para los sistemas educativos, más bien la prioridad era que los/as ciudadanos/as ingresaran a las aulas y que la instrucción que recibieran fuera bien realizada. Sin embargo, en los lugares donde se hablaba la lengua inglesa lo más importante era que una vez el individuo estuviera en el sistema educativo, llevara a cabo actividades útiles para la vida humana. Estas actividades fueron clasificadas según su relevancia por Spencer (citado por Noguera, 2012) quien define cinco de ellas:

- 1) Actividades que contribuyen directamente a la preservación del individuo; 2) actividades que contribuyen indirectamente a ella 3) actividades empleadas para educar y disciplinar la familia; 4) actividades que garanticen el mantenimiento del orden social y de las relaciones políticas, y 5) actividades para ocupar los momentos del ocio y descanso (Noguera, 2012, p. 261).

Esto quiere decir que el sistema educativo comenzó a comprender todas las actividades. Se hizo posible una pedagogización de varias instancias de la vida por medio de actividades que debían ser reguladas por un sujeto específico: el maestro o la maestra. Ya la educación no era sólo de interés para psicólogos, sino también para sociólogos que la entendían como un fenómeno necesario para la socialización de las personas. Los gobiernos de cada país definieron la educación como una de sus prioridades. Los vectores de este movimiento nos ubican frente a una pedagogía que se inmiscuye en todo lo relacionado con la vida de los individuos y que no puede dejar de ocuparse de su instrucción hasta en sus momentos de ocio.

A mediados del siglo XIX, como consecuencia de la emergencia de las ciencias de la educación dentro de la tradición francófona, emerge la tradición anglosajona de la pedagogía. No guarda relaciones conceptuales con las dos ya mencionadas, la alemana y la francesa, pero tiene en común una preocupación por el acto educativo. En este caso, se

inclina por la noción de currículo, por la distribución de los conocimientos a impartir en las clases. En esta tradición hay un marcado enfoque a hacer economía del aprendizaje, esto es, a que la duración de las clases tenga concordancia con el número de contenidos a aprender por el estudiantado.

La noción de *curriculum*, que aparece en el contexto de la tradición pedagógica anglosajona, terminará de afinar este movimiento en tanto prescribirá unos espacios y unos tiempos para las actividades ya mencionadas y que enumera Spencer (1860), constituyéndose como una noción que va a distribuir las actividades educativas, ciudadanas y vitales de los individuos en una malla que prescribe lo que deben aprender, en dónde, cómo y en cuánto tiempo. Thomas S. Popkewitz (2001), uno de los teóricos del *curriculum* más importantes a nivel anglosajón, entiende el currículum como:

(...) una forma histórica de conocimiento que inscribe reglas y patrones por medio de los cuales *razonamos* sobre el mundo y a nuestro propio *ser* como un miembro productivo de ese mundo. Las reglas para *decir la verdad* en el currículum, sin embargo, no son sólo acerca de la construcción de objetos que vamos a observar y a examinar con detalle. El currículum es una disciplina tecnológica que se dirige hacia cómo el individuo debe actuar, sentir, hablar y *ver* [cursivas del autor] el mundo, así como el ser. Como tal, el currículum es una forma de regulación social. (p. 98).

Con esta noción es posible entender el sentido de la pedagogización: un buen gobierno debe garantizar el aprendizaje de todos/as a través de formas educativas estandarizadas. Esto es: si las personas que están bajo un gobierno deben aprender durante toda su vida y saber cuáles son los conocimientos necesarios para acceder a más trabajos, el Estado debe garantizarle una sociedad que enseña no sólo en las escuelas, sino también a través de normas cívicas, de atenciones hospitalarias y de la construcción de parques y de espacios de esparcimiento tanto para el ocio como para el acercamiento a otras culturas y artes como lo son los museos. La fortaleza de la idea *curriculum* es estar

(...) asociada a la diseminación y expansión de la gubernamentalidad liberal y neoliberal (Foucault, 2007), es decir, de esas formas económicas de *gubernamiento* de la población (de todos y de cada uno) que funcionan bajo el principio de gobernar menos para gobernar más y se fundamentan en las ideas de libertad, interés, agencia y autorregulación de los individuos. Podríamos decir que el aprendizaje es hoy la forma de ejercicio del *gubernamiento* pedagógico, del *gubernamiento* del aprendiz permanente, del homo *discens* [cursivas del

autor], el hombre definido por su capacidad de aprender y aprender a aprender. Aprender a lo largo de la vida, aprender a aprender son sus lemas. Estamos siendo compelidos a comportarnos como aprendices vitalicios, que habitamos ciudades educativas o sociedades de aprendizaje. (Noguera, 2012, p. 270).

Cuando la noción de *curriculum* encierra lo “*que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar* [cursivas del autor] en la perspectiva de desarrollar sus habilidades para hacer el bien de las cosas que componen los asuntos de la vida adulta” (Bobbit, 1948. Citado por Noguera, 2012, p. 266), ya tenemos entendido que el desarrollo de estas habilidades debe hacerse en un espacio y tiempos específicos, y la escuela se encargará de este proceso dentro de unas edades precisas: las que comprenden la infancia y la adolescencia. La escuela, entonces, será la estructura por excelencia para que estas habilidades sean enseñadas. La familia y otras instituciones de la sociedad como la Iglesia, serán los espacios dónde podrán demostrarse moral y afectivamente los aprendizajes obtenidos.

La escuela en el siglo XIX cobra una gran importancia como la estructura física que soporta a la educación y el currículo. Pasamos de entender el acto de educar como un arte propio de la *paideia griega*, y como un proceso formativo a través del cual el individuo trae de la cultura lo más relevante de la tradición de la *Bildung* dentro de la tradición pedagógica alemana, a pensar la escuela como el espacio educativo por excelencia para formar a los futuros ciudadanos de las naciones. El estado/nación ha formado y autorizado a un profesional como el encargado de dirigir y acompañar los procesos de aprendizaje. Su ejercicio deberá ser de sumo respeto para la sociedad, y de la familia, la escuela sería el espacio de socialización por excelencia. La infancia será el objetivo más importante para el sistema educativo, ahora laico y público.

En la modernidad, la escuela triunfa debido a que con ella fue posible una definición moderna de educación, del aprendizaje escolar, y un control moral de la población. En América Latina, la modernidad trajo la escuela y con ella la colonización de los

individuos a través de procesos de enajenación y de extensión del poder burocrático hasta la vida cotidiana¹⁴.

La posibilidad de un orden racional en la escuela es evidente en su estructura, la cual fue adecuada con espacios donde quienes aprendían pudieran estar sentados y quien enseñara, al frente de su clase. A su vez, este orden permitía introducir en la escuela una idea muy específica de nación. Como lo escribe Escolano (2000), la estructura escolar también permite leer que además de confluir en ella las personas autorizadas por el Estado para enseñar, las/os maestras/os, tiene como base una idea de nación específica que se puede leer en la distribución de los objetos de la Escuela:

(...) la arquitectura escolar, más allá de [una] posible lectura semiológica, puede ser contemplada también como soporte de otros símbolos añadidos. El edificio-escuela, como es bien sabido, ha servido de estructura material para colocar, entre otras cosas, el escudo patrio, la bandera nacional, las imágenes y pensamientos de hombres ilustres, los símbolos de la religión, algunas máximas morales e higiénicas, la campana y el reloj. Ello sugiere toda una acomodación de la escuela como espacio a los ideales nacionales, religiosos y sociomorales de los grupos humanos que lo construyen y sostienen (pp. 196-197).

En la escuela, la nación, como lo describe Escolano (2000), se encuentra tanto a nivel de sus objetos como la bandera, las estatuas, los cuadros, entre otros, hasta el nivel de la enseñanza como en los libros de texto.

1.3 Formación y nación: acerca de las imágenes de hombre y de mujer a formar

En la escuela, la nación no sólo aparece en la arquitectura, sino también en las imágenes de hombre y de mujer a formar que se amoldan al proyecto de nación. Por esta razón, antes de escribir el vínculo entre formación y nación, resulta necesario un pequeño rastreo de la idea de nación.

¹⁴ Además y de forma abrasiva la ejecución masiva de indígenas y el olvido de todo lo que se alejara a la “unidad” y modernidad de la nación, como lo son las culturas prehispánicas.

La nación es un concepto complejo, es difícil asirlo en su totalidad a través de categorías concretas, pero sí a través de los objetos y prácticas que dan su propia interpretación acerca de lo que ella es. La nación también es una manera común de asociar un grupo de personas que comparten lengua y cultura a un territorio específico. La nación es un proceso de identificación que cambia con relación a quienes intentan definirla.

Comunidades imaginadas de Benedict Anderson (1983) presenta una argumentación con la que es posible entender al discurso nacionalista como el resultado de procesos imaginativos. Antes de pensar en un concepto acerca de nación, Anderson prefiere construir una definición operativa a partir de los hechos que han perturbado a los historiadores de la nación: el primero, “la modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas” (1983/1993, p. 22), el segundo, que para las sociedades modernas tener una nacionalidad es tan importante como tener una identidad sexual establecida, y el tercero, la importancia de los discursos nacionalistas en el contexto académico sin contar autoridades y voces autorizadas que los definan. Para Anderson, la nación es: “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (1983/1993, p. 23).

Es *imaginada* porque nunca podremos conocer a todas las personas que hacen parte de la comunidad en dónde nacimos a la que ésta puede diferenciarse reconociendo las maneras como es inventada. *Limitada* porque estas comunidades bordean límites entre unas y otras. *Soberana*¹⁵ porque en la época en la que aparece la palabra coexistían dos momentos relevantes en la historia de Occidente: la Ilustración y la Revolución Francesa, interesados en la lucha contra el poder soberano y en defender la libertad como un proyecto nacional. *Comunidad* debido a que los integrantes de la nación están unidos por un sentimiento de compañerismo y, como lo anota Anderson, este sentimiento ha hecho que hasta nos asesinemos entre nosotras/os mismas/os en pro de la nación.

¹⁵ Énfasis de Anderson en las palabras *imaginada, limitada, soberana y comunidad*.

En la introducción de *Nationalism*, un texto que compila los textos básicos que rodean a la idea de nación, John Hutchinson y Anthony D. Smith (1994) en su ensayo introductorio *The Question of Definition* hacen un rastreo longitudinal por los autores clásicos que han abordado el tema. Reseñan que Ernest Renan en su definición tiene como categoría central la solidaridad, valor que concentra a los individuos de una nación alrededor de una conciencia histórica. Para Stalin, la nación es posible por la coexistencia de tres elementos: vida, lengua y territorio. Max Weber arguye que se trata de una “comunidad de prestigio” que está dotada por un sentido de misión cultural y tiene en común un sentido mítico. Karl Deutsch considera que la nación es el resultado de una comunicación suficiente que ayuda la producción de un resultado. Clifford Geertz, por su parte, dice que en la nación hay dos elementos importantes, el ético y el cívico, los cuales son fuertemente estudiados por los estudios poscoloniales. Por último, Anthony Giddens le otorga a la nación una perspectiva discursiva, al entenderla como un contenedor de poder siempre rodeado, “bordered power-container”.

El nacionalismo, como ideología (como estrategia de conformación de sujetos) como lo anotan Hutchinson y Smith (1994), es posible en Norteamérica, y en la Europa de mitad del siglo XVIII por medio de dos movimientos artísticos: el neoclasicismo que plantea el retorno a las artes y políticas clásicas de Atenas y de Roma antiguas, y el romanticismo que hace un llamado a los sentimientos frente a la naturaleza. Y, al relacionarla con la pedagogía, en Francia, en el siglo XIX, ésta se asume como ciencia de la educación y se concibe como beneficiaria de la psicología. Durante esta época, a la par, estaba sucediendo un momento transformador: la revolución francesa que permitió el desarrollo de diferentes nacionalismos, de políticas radicales y de símbolos como la bandera y el himno nacional.

La llegada de los discursos nacionalistas es tardía en América Latina. Pero retomando como referente a Hobsbawm y Ranger (1983), con su ya clásico trabajo, *The Nation as Invented Tradition*, puede decirse que la idea de nación en América llegó sostenida por tres particularidades que él menciona:

Primera. El desarrollo de una equivalencia secular como la imposición hegemónica y colonial de la iglesia católica en nuestros países, que va de la mano del Estado y de la Escuela tanto privada (algunas) como pública.

Segunda. Las ceremonias públicas, más específicamente, las que habitan la Escuela: su decoración hecha con símbolos patrios, la ejecución de actos de reconocimiento como la izada de la bandera, y reuniones conmemorativas de las fechas más importantes para la nación, por ejemplo, la fiesta de la independencia.

Tercera. La producción de monumentos que recuerdan hechos esenciales de la nación y de estatuas de los grandes héroes, en especial, de aquéllos que participaron en los procesos de independencia de los países latinoamericanos a principios del siglo XIX.

De manera que los nacionalismos fungieron como mecanismos formadores a través que prácticas que pueden nombrarse como pedagógicas: las ceremonias públicas enseñan quiénes son los héroes de las independencias de las naciones, los monumentos perpetúan gestos y ropajes de los héroes, y la Iglesia y el Estado se unen para educar a ciudadanas/os que sean fuerza laboral pero también feligreses, a través de la elaboración de ideales de formación de hombres y de mujeres. Al revisar el siglo XIX en términos pedagógicos, no es gratuito que los nacionalismos emerjan a la par del reconocimiento de la pedagogía como ciencia.

1.3.1 Retratos de los hombres y de las mujeres para la nación

Como lo escribe Anderson, conocer la nacionalidad de una persona se tornó tan importante como tener una idea acerca de su género. Este saber acerca del otro hace parte de una propuesta formativa que funge a la par de las ideas de nación. Las comunidades imaginadas necesitaban de unos personajes, hombres y mujeres, que actuaran con relación a tiempos y espacios simultáneos, de los cuales no tenían conocimiento pero sí quien los había imaginado; personajes creados a partir de imágenes, de formas a la cuales debían llegar a ser si cumplían con unos requerimientos específicos. Desde una mirada antropológico pedagógica, los ideales de formación son imágenes de mujer y de hombre a

formar dispersas en los discursos que circulan en una determinada época en tanto remiten al

(...) cúmulo de símbolos colectivos que todos los miembros de una sociedad conocen, [donde] se halla disponible un repertorio de imágenes con el que visualizamos una completa representación de la realidad social y del paisaje político de la sociedad, el repertorio mediante el cual podemos interpretar estas imágenes y gracias al cual recibimos interpretaciones (Scheuerl, 1985, p.19).

Las imágenes de hombre y de mujer en una determinada época y en un contexto geopolítico específico aparecen como resultado de un largo proceso que se vincula directamente con los discursos aceptados o no de una época, y con el concepto de hombre y de mujer, es decir, con un saber antropológico. Este saber también permite analizar las maneras como han sido educados(as) y formados(as) diferencialmente esos hombres y esas mujeres desde las siguientes perspectivas:

- 1) A la imagen como fuente de saber pedagógico, es decir, a la problemática de la “formación *en* [cursivas del autor] las imágenes” (Pöggeler, 1992) o imágenes sobre la formación.
- 2) A la imagen como medio formativo, es decir, a la “formación *a través* [cursivas del autor] de las imágenes” (Pöggeler, 1992).
- 3) A la imaginación y a la sensibilidad -percepción visual- como importantes fuerzas impulsoras del proceso de formación de las personas, es decir, a la formación humana *mediante* la imaginación y la sensibilidad (formación estética).
- 4) A la imaginación como fuerza creativa y productora de saberes pedagógicos, es decir, en nuestro caso, al discurso pedagógico como *discurso metafórico cargado de imágenes* (metaforología e imagología pedagógicas), (Runge, Piñeres e Hincapié, 2007, p. 73).

Las imágenes de hombre y de mujer que aparecen en los proyectos nacionales sitúan el discurso pedagógico como un discurso metafórico cargado de imágenes. Varios estudios en la actualidad se han interesado en estudiar estos ideales, a este lado del mundo, llaman la atención los siguientes trabajos:

Magnolia Aristizábal (2007) en *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868* estudia los ideales de formación desde una perspectiva de género, interesándose en la formación de las mujeres, el cual comienza a escribirse en el siglo XIX en Colombia con relación al vínculo mujer – naturaleza:

El ideal de formación para las mujeres se mostraba atado a una concepción esencialista de la identidad de género que las colocaba en el lugar de su “naturaleza” como seres biológicos, destinados exclusivamente a garantizar la procreación, la inserción de los hijos e hijas en la civilización y la cultura, la socialización de las nuevas generaciones, lo cual se convertía en la tarea fundamental del “bello sexo” (p. 294).

Aristizábal (2007) hizo un análisis semiótico de los manuales que circularon en Colombia en el siglo XIX y encontró expresiones segregadoras como “bello sexo” o “escuelas de uno y otro sexo”, a diferencia del siglo XX donde hay una forma inclusiva, pues cuando se habla de hombre también se habla de mujer¹⁶. En el siglo XIX el ideal a formar que ofrece el libro, la mayoría de las veces es

(...) el de un varón, blanco, rico, europeo, con lo que se produce una homogeneización dañina que oculta la diversidad de género (somos hombres y mujeres), de etnia (somos blancos, negros, mestizos, indígenas), de clase (somos ricos, pobres) y de edad (somos jóvenes, viejos), (p.220).

En los textos escogidos para el estudio, editados entre 1840 y 1870, Aristizábal escribe que encontró una buena cantidad de manuales dirigidos a la instrucción moral, la urbanidad y la economía doméstica. En los textos seleccionados por la pedagoga, el concepto de educación está estrechamente ligado con la moral. La educación está destinada a enderezar los vicios y a moldear la infancia de acuerdo al criterio del adulto, por medio de la moral, la virtud y la buena crianza. Algunos de los manuales perfilaban una concepción de moral en sentido “liberal” o “social”, estableciendo una relación de la moralidad con principios fundamentales como la libertad y la igualdad.

La investigación de Héctor Rubén Cucuzza (2007), *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, analiza cómo se fue construyendo un ideal

¹⁶ Aunque en los periódicos y revistas la mujer era “el ángel del hogar”.

de hombre y de mujer en los libros de texto y cómo este ideal corresponde a una idea de nación, que no puede ser definida, sino que está en permanente construcción. Para el autor, la construcción de la memoria e identidad nacional, y de la nación, pasa a través de la escuela, constituyendo este enfoque un llamado de atención a quienes consideran que los estudios acerca del nacionalismo ya no son necesarios.

Cucuzza no tiene alguna definición de nación como punto de partida en tanto su estudio hubiera sido una búsqueda impuesta; más bien trata de enfrentarse con las manifestaciones históricas de uso del concepto en un lugar y en periodo histórico específico: Argentina, entre los años 1873 y 1930, periodo que siguiendo la opción de Hobsbawm, se caracteriza como el de la fabricación en serie de tradiciones.

Estas tradiciones tuvieron lugar en las escuelas latinoamericanas, en especial, según Cucuzza, a través de la “liturgia escolar”, en tanto se refiere a las prácticas librescas y ceremonias públicas como factor central de las tradiciones dirigidas hacia la constitución de nación; esa “liturgia escolar”, como lo escribe el autor, podría localizarse no sólo en Argentina sino también como parte de un proyecto para agrupar en una sola identidad a Latinoamérica. Estas prácticas para Cucuzza (2007) funcionan a partir de las siguientes equivalencias: “1) libro escolar = fijación de la doctrina, 2) el acto escolar = desarrollo de la liturgia, 3) el cuaderno escolar = espacio privado de ejercicios espirituales” (p. 59).

Otras de las prácticas estudiadas por el autor argentino son aquellas que llaman la atención sobre la ahistoricidad en la enseñanza de algunos hitos, en especial, los relacionados con el conflicto en la adopción de la bandera argentina; y cómo la escuela instaura una serie de eventos relacionados con la imposición de otros símbolos nacionales como los héroes y los caudillos.

En cuanto a los Estados Unidos, escribe Popkewitz, la narrativa histórica proclamó un país entendido como el *nuevo mundo* [cursivas del autor], como una frontera que era espiritual y material. Se consideraba, entonces, que aquel nuevo mundo no era como los

demás en tanto tenía características excepcionales que le permitirían al antiguo mundo encontrarse.

Los ideales de formación constituyeron en el siglo XIX la realización no sólo de los proyectos de nación sino también la permanencia y la llegada de la *Bildung* alemana a otros espacios geopolíticos como lo es el continente americano. A su vez, constituyó la realización moderna de la pedagogía, acompañando sus transformaciones.

1.3.2 Trayectorias del sujeto de la formación en el siglo XX

El sujeto de la modernidad no es el sujeto moderno. Como escribe Dube, los sujetos de la modernidad son los “actores históricos que han sido participantes activos en procesos de la modernidad” (Dube, 2009:180), que comprenden tanto a quienes están sujetos a estos procesos como los que son producto de ellos. Estos sujetos no responden a un imaginario sobre lo europeo y del hombre europeo sino a aquellos sujetos implicados en las prácticas de la modernidad. Ellos son las poblaciones indígenas, los grupos de descendencia africana y las mujeres y hombres marginados, puestos abajo en la escala de intereses de las políticas de los Estados, pero también aquellos/as que son parte de las clases altas, con privilegios y distinciones, ubicados en diferentes lugares del mundo occidental u oriental.

En el siglo XX, varios estudiosos retomaron lo que significó la *Bildung* para emplearla en otros ámbitos como la educación para personas jóvenes y adultas y para incertarla dentro de los planes de mundialización del acceso a la educación para todos. Sin embargo, algunos autores consideran que para el uso de este concepto debe tenerse en cuenta su historia. En el 2002, Gert Biesta en *How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal* trae al siglo XXI una cuestión pedagógica de gran importancia para la tradición pedagógica alemana en el siglo XIX: la *Bildung*. Para el autor, la formación tiene una doble cara: educacional y política. La educacional emergió en Grecia en el siglo XVIII alcanzó su más importante nivel de recepción al convertirse en una noción central para la educación en Occidente, en especial, porque coincide con los objetivos del proyecto de la modernidad: la reflexión acerca de qué tan educada y

cultivada puede ser un sujeto así como la idea de una formación general para aproximarse al logro de la educación para todos. Este énfasis en la cultivación del individuo se hace en torno no a la acumulación de conocimiento sino a la relación del sujeto con la vida, con la formación de su espíritu. Por su parte, la cara política fija su preocupación en la dimensión participativa de los sujetos en la sociedad en tanto se concibe como alguien capaz de decidir por sí mismo.

Estas dos dimensiones de la *Bildung* regresan continentalmente en los 60s pero dando lugar a un discurso empírico de la educación a través de palabras como “qualification, socialization, integration and learning” (Biesta, 2002:379), y a partir de los 80s se retoma la vertiente de la formación general con acento instrumentalista: un ejemplo de ello es contemplar curricularmente qué debe saber un estadounidense para ser nombrado como culturalmente letrado, validando, entonces, un currículo nacionalista. Este currículo en el contexto de la globalización y en el marco de la erradicación de las diferencias identitarias, sexuales, raciales y culturales, responde a la universalidad proyectada a través de la formación general entendida como acceso para todos/as sin excepción. Para Biesta, la relación entre la *Bildung* y lo general y/o universal no es nada nueva, puede ubicarse desde su vínculo con las nociones de “self-determination, freedom, emancipation, autonomy, rationality and independence” (379), propias de la *Bildung* del siglo XVIII.

De esta manera, el proyecto de la *Bildung* es un círculo que retorna en diferentes épocas, usado para sustentar ideales de formación que validan una forma identitaria específica, a través de la cual los sujetos deben formarse. Pero también, la noción de *Bildung* influyó en el desarrollo de tres nociones que en la actualidad se encuentran como conceptos base para la educación en general y de personas jóvenes y adultas en especial: educación informal, aprendizaje a lo largo de la vida, comunidades de aprendizaje y comunidades letradas. Nociones de importante influencia en el siglo XXI para el desarrollo de planes y programas orientados al logro de los objetivos de la Educación para todos (EPT) en el mundo, programa liderado por la UNESCO.

Hoy en día la educación formal es el ámbito que tiene mayor interés para las políticas educativas mundiales, “caracterizando los modos de ofrecer educación y formación y

determinando la concepción de lo que la gente considera importante aprender” (OEI, 2000: 9); mientras que la educación informal atiende a las personas que alguna vez hicieron parte de la educación formal o que la abandonaron por razones culturales, sociales, laborales y/o económicas. En el marco de la educación informal, la OEI considera que puede lograrse la educación para todos en tanto ella posibilita la dimensión horizontal del aprendizaje: el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. Este aprendizaje comprende los aprendizajes formal, no formal e informal, y tiene como garantía que “los diferentes niveles y sectores de la educación y formación, incluidos los no formales, trabajen en estrecha concertación” (OEI, 2000:11).

Rosa María Torres (2002) en *Aprendizaje a lo largo de la vida: Un nuevo y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur*¹⁷ define al sujeto de la educación para personas adultas como personas que “sin importar su edad, género o el país y la zona donde habitan, tienen derecho a aprender y continuar aprendiendo y deben, por tanto, ser consideradas sujetos de aprendizaje para los fines y políticas de educación, capacitación y aprendizaje.” (11) Señala que la educación de personas adultas en el Sur aún tiene un lugar secundario dentro de las políticas, que jóvenes y mujeres son la población más atendida, que los/as niños/as pobres son prioridad educativa más que sus padres y madres, y la brecha existente entre retórica (los compromisos y declaraciones en el marco de las CONFINTEA¹⁸) y práctica (la contradicción en las instituciones encargadas de promover y proporcionar asistencia técnica y financiera al Sur.

Para Torres (2002),

El aprendizaje a lo largo de toda la vida debe adoptarse como un paradigma para todos los países, como un horizonte y como un principio activo para (re)configurar la educación y los sistemas de aprendizaje en todo el mundo. Aceptar dobles estándares y una agenda educativa dual como la que se está estructurando en la actualidad —aprendizaje a lo largo de toda la vida para el Norte, y educación

¹⁷ Sur es una expresión que Torres (2002) ha elegido para referirse a la expresión: “países en desarrollo”. Para Torres “La propia noción de “desarrollo” resulta hoy en día difusa y distante en la mayoría de los países llamados como tales por la comunidad internacional. Sin embargo, la meta continúa siendo el desarrollo humano, no el mero alivio de la pobreza.” (11).

¹⁸ Son las conferencias internacionales sobre la educación de personas jóvenes y adultas organizadas por la UNESCO desde 1949.

básica para el Sur— significa consolidar y profundizar la brecha Norte-Sur. (p.14. Cursivas de la autora)

En la anterior definición puede identificarse un reapropiación de la *Bildung* en términos de política educativa para la educación de personas jóvenes y adultas en el contexto de la educación informal, fusionada con el discurso de la educación para todos e identificando como sujetos a las personas adultas en sus contextos, especialmente, en el Sur, en las regiones con menos acceso a las políticas educativas mundiales en el tema. El aprendizaje a lo largo y ancho de la vida es la traducción política de la *Bildung* en la actualidad, noción que ha generado importantes debates en torno a la toma de la educación como derecho, como un asunto al cual deben acceder todos/as los sujetos sin importar su edad, sexo, género y clase social.

No obstante, la *Bildung* antes de ser apropiada a través del aprendizaje a lo largo toda la vida ya contaba como un género literario: la novela de formación.

1.4 La inquietud por narrar la *Bildung*

A través de la creación literaria, quien escribe, además de contar historias, cuenta experiencias y registra expresiones que dan cuenta de la formación de los seres humanos: nuestras preguntas y reflexiones acerca de nosotras/os en el mundo podemos hallarlas por casualidad en la literatura. Para lograr lo anterior, quien escribe se ayuda de detalles de la vida cotidiana para conferirle verosimilitud a su relato. Roland Bathes los denomina “detalles inútiles” o descripciones que son, en última instancia, insignificantes pero relevantes para el análisis estructural de los relatos.

En *El efecto de realidad* (1970/1994), Barthes señala que en la actualidad puede encontrarse una obsesión por lo “concreto” como exigencia retórica para las ciencias sociales y la literatura. El uso del relato realista que “evita el dejarse arrastrar a una actividad fantasmiosa (precaución que se creía necesaria para la ‘objetividad del relato’)”

(p. 3), y denota “[...] lo ‘real concreto’ (pequeños gestos, actitudes transitorias, objetos insignificantes, palabras redundantes)” (3). Este tipo de relato en la actualidad goza de mayor importancia. Hoy en día, los/as autores/as han optado por una estrategia de representación que muestra las cosas tal cual son y se enfoca en el desarrollo del relato, el cual se opone a lo vivido, lo viviente, a lo que en esta tesis hemos llamado experiencia.

El desarrollo actual de las representaciones no sólo literarias como referentes visuales, da cuenta de la eliminación de los detalles. La fotografía para reportaje, las noticias de la televisión, el documental informativo, dan cuenta de lo que “realmente” sucedió y legitiman a quienes los producen como los testigos que tienen la prueba; son, entonces, formatos que validan la experiencia. No obstante, estas representaciones dan una ilusión de referencia a través del significado de connotación¹⁹:

(...) suprimido de la enunciación a título de significado de denotación, lo “real” reaparece a título de significado de connotación; pues en el momento mismo se considera que estos detalles denotan directamente lo real, no hacen otra cosa, sin decirlo, que significarlo (...) dicho de otro modo, la carencia misma de lo significado en provecho sólo del referente llega a ser el significado mismo del realismo: se produce un efecto de realidad fundamento de ese verosímil inconfesado que constituye la estética de todas las obras corrientes de la modernidad (Barthes, 1994, p. 5).

Con la modernidad europea prevalece una nueva forma de construcción de verosimilitud que se interesa en la supresión de los residuos para dotar de un efecto de realidad a las representaciones. En la literatura, esta forma de verosimilitud será asumida por el género

¹⁹ Los signos lingüísticos tienen un significante y un significado; los significantes, las palabras, no tienen un sólo significado debido a que a través del habla, del uso de la lengua, nos apropiamos de las palabras y las ubicamos en diferentes lugares y significaciones. En la literatura esta definición encuentra su mejor ejemplo: en un relato, una mesa, por ejemplo, puede ser significada como un animal de carga. A su vez, esta mesa tiene tres tipos de significados: el significado lingüístico, el significado referencial y el significado intencional. El primero es conocido por todos los hablantes de una lengua, en español, la palabra Mesa se refiere a un mueble; el segundo, “animal de carga en la sala” será conocido por quienes lean esta frase al interior del contexto en el que pertenece: un cuento, por ejemplo, debido a que [...] *en los actos de discurso, ciertas expresiones lingüísticas tienen por misión denotar, es decir, señalar e identificar magnitudes extralingüísticas (los referentes o denotata)*” (Guidici, 2003, p. 55. Cursivas de la autora). Cuando encontramos que esta mesa la nombran más adelante como “mula”, entonces, encontramos un significado que va más allá de nuestro conocimiento y debemos referirnos exactamente a los lugares en donde la mula es un animal de carga, por ejemplo, en Colombia. Esta información, que no está dentro del relato, es la connotativa. “Para autores como Todorov, la connotación es un fenómeno que engloba *todas las significaciones no referenciales*. (Guidici, 2003, p. 56. Énfasis de la autora).

literario de la modernidad²⁰ (Moretti, 2000/1987): la novela de formación o *Bildungsroman*, que Moretti (2000) asocia como un género literario que sirvió para la apropiación cultural de la modernidad en Europa:

Europe plunges into modernity, but without possessing a culture of modernity. If youth, therefore achieves its symbolic centrality, and the ‘great narrative’ of the *Bildungsroman* comes into being, this is because Europe had to attach a meaning, not so much to youth, as to modernity. (2000, p.5)

Moretti (2000), con la connotación, ayuda a comprender la relevancia narrativa de la *Bildungsroman* para la civilización occidental europea: se trata del género literario encargado de reflexionar acerca de las personas jóvenes de la civilización. El *Bildungsroman* se inquietará por narrar las aventuras, riesgos y preguntas de las personas jóvenes en la civilización moderna que se encuentra pasando por un periodo donde centrará su atención en un acercamiento racional y experimental a la humanidad y a la naturaleza.

La novela de formación clásica –*Bildungsroman* se inscribe en parámetros modernos tales como la capacidad de individualizar lo que le sucede a cada uno como único, de adscribir un tipo de experiencia a unos sujetos específicos, los hombres, y de designar su sexualidad como heteronormativa y propia de un contexto burgués²¹. La experiencia moderna excluye la idea de entender la socialización de género como un proceso, para entenderla como una línea en correcto ascenso hacia la creación de una familia, una ciudadanía y la consecución de un trabajo.

²⁰ Franco Moretti desde la teoría de la narración y desde una historia social, en su libro *The Way of the World*, inscribe la *Bildungsroman* como el género paradigmático de la modernidad en tanto en él es posible ver cumplidos sus sueños de autodeterminación y de respuesta de los individuos a las demandas de la socialización.

²¹ Debe aclararse que el contenido de novelas de formación, como *Werther* (1774) de Goethe, no se restringe a dar testimonio de procesos formativos que suceden sólo en lugares institucionalizados para la enseñanza y el aprendizaje, pues el sujeto de la experiencia además de educarse, se reconoce en la familia, en la sociedad y en su cultura. Esta confusión comúnmente sucede en algunas publicaciones en donde sus autores no diferencian entre educación y formación.

1.4.1 El género literario de la modernidad

Los estudios literarios iberoamericanos a partir del siglo XX se interesan por la formación –*Bildung*– desde el análisis de la novela de formación, *Bildungsroman*. El estudio de esta novela cuenta con un amplio desarrollo desde principios del siglo XIX, cuya primera definición, como lo escribe Larrosa (2003), fue dada en 1820 por Morgernstern, quien la entiende como “el relato de *la formación del héroe, en su comienzo y en su desarrollo, hasta un cierto punto de su realización*” (Morgernstern citado por Larrosa 2003, p.144. Cursivas del autor). La novela de formación es considerada como un subgénero de la novela que se clasifica en otros subgéneros, según el tipo de héroe del movimiento literario al que se adscriba la novela. Como consecuencia, se nutre del realismo (Bajtín, 2003; Castro Lee, 2004), del modernismo (Bohórquez, 2005) y del posmodernismo (Ramírez, 2005).

Estudios actuales señalan el vínculo entre *Bildungsroman* y la picaresca (Fabre, 2011; Aranzazu, 2003) relación que hace compartir la emergencia del género en la tradición literaria alemana con la tradición literaria hispánica. La picaresca tiene personajes de una clase social y de un comportamiento muy distintos al del protagonista de la novela de formación clásica, además de que en sus formas de aprender reside una gran diferencia.

El pícaro aprende a través del juego y su trayectoria formativa se nutre de la mentira y de la violencia, no para crecer espiritualmente, sino, justamente, para dejar de ser visto por su sociedad como pícaro; su figura funciona como perteneciente al grupo de personajes que hacen parte de un desvío de la norma social y que por más que desee ser introducido en su sociedad, no puede lograrlo. La escritura de la formación en la picaresca “(...) nos va descubriendo, a través de sus andanzas cuya única meta es dejar de ser “pícaro”. (...) Aquí no habrá más pecado que la baja cuna ni otra salvación sino el ascenso social” (Morey 2001 citado por Aranzazu, 2003, p. 58). Con esta relación argumenta Aranzazu que las características del *Bildungsroman* pueden ser identificadas en textos literarios de diferentes momentos históricos. También, para los intereses de esta tesis, un personaje como el pícaro da espacio para señalar que no siempre la trayectoria de la formación tiene como meta la adscripción del héroe a la clase burguesa, sino a una clase que desde

abajo intentó hacer parte del proyecto de formación moderno a través de figuras como el pícaro. No obstante, el pícaro no tiene un “buen” final, pues no logra, finalmente, ser incluido como una persona que hace parte de la sociedad.

Lazarillo de Tormes es una novela picaresca, anónima, epistolar, cuyas primeras ediciones halladas datan de 1554. En la novela, un hombre cuenta su vida desde su infancia hasta su adultez, rodeada de diferentes amos, la mayoría integrantes de la iglesia católica. El lazarillo desde niño tiene amos egoístas que no lo alimentan mientras le enseñan a mentir y vivir en la falta de virtud de una humanidad cegada por la ambición. El Lazarillo al final de su narración cuenta que es motivo de broma de las personas de su pueblo por la infidelidad de su esposa, pero él decide no hacer caso a tales rumores. La forma de narrar del Lazarillo está rodeada de parodias hacia el género literario en boga: las novelas de caballería -recurso también usado en *El Quijote*- y de los libros de la iglesia en donde se retratan como buenas personas a sus servidores; recursos atravesados en la búsqueda por la subsistencia emprendida por Lazarillo.

El Lazarillo de Tormes es una novela de formación, pero fallida: su protagonista no logra cambiar su posición dentro de la sociedad como el burlado y el maltratado, como una persona que no tiene dignidad; a diferencia del héroe de la mayoría de las novelas de formación: un sujeto que cuenta con todas las posibilidades de seguir avanzando al interior de una posición social, que ocupa desde su nacimiento.

La novela de formación clásica no ha tenido una clasificación según el tipo de heroína. En los listados de las novelas de formación, sólo se mencionan los personajes femeninos que consigan la operación central de la *Bildung*: encontrarse consigo mismas, o escribir acerca de sus transformaciones como sujetos de conciencia. Esta mención se hace partir de las partes de las novelas que cuentan con características de *Bildungsroman* como *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë donde el personaje central se refleja en sí misma pero termina entregándose al hombre que ama²². Es sólo a partir de la emergencia del también

²² Jane tuvo una vida controlada por los demás por ser huérfana; cuestionó este tipo de vida pero fue enviada a una institución para educar niñas que estaban en su condición. Cuando se va de allí conoce a

subgénero novela de formación femenina, que la crítica literaria clasifica algunas novelas escritas por mujeres como *Bildungsroman* y analiza las novelas cuya heroína narra sus experiencias de formación como novelas de formación femenina.

A partir de la descripción de las cualidades de la *Bildungsroman* clásica es posible considerar que la novela de formación femenina funciona como crítica en tanto narra las dificultades que tiene una mujer en las sociedades occidentales para acceder a los beneficios que ofrecen las sociedades modernas: educación, trabajo y ejercicio de la ciudadanía. Son heroínas que no se parecen al héroe de la *Bildungsroman*, quien tiene todas las posibilidades de éxito y de ascenso en la sociedad. Al héroe de la novela de formación clásica sólo lo persiguen sus sentimientos amorosos y los miedos ante la posibilidad de no ser recibido de nuevo en casa, mientras que a las heroínas de las novelas de formación femenina las persigue el señalamiento de la sociedad pues no se están adscribiendo a los ideales que ella prescribe en torno a las mujeres.

1.4.2 Estudios acerca de la novela de formación

En los años veinte del siglo pasado, Bajtín se preocupa por los problemas de la estética en general y de la teoría de la novela en particular; dentro de este periodo se ubica el estudio *La novela de educación y su implicación en la historia del realismo* donde designa la novela de formación como *novela de desarrollo del hombre* y como una subespecie de género novelístico, a la vez que nombra varias obras europeas representativas del mismo género desde la antigüedad hasta el pasado siglo.

Algunas de las novelas de desarrollo del hombre estudiadas por Bajtín se vinculan en su carácter esencialmente autobiográfico o biográfico. Por ejemplo, en unas el principio organizador es la idea puramente pedagógica acerca de la formación de un hombre (sic), mientras que otras no la contienen en absoluto. Algunas más, se estructuran por el orden cronológico del desarrollo y educación del protagonista y carecen casi de argumento, y

quien será el hombre que amará: intentan casarse pero el día de la boda Jane descubre que su futuro esposo no se había divorciado. Pasan diez años, ambos están separados y Jane regresa a la casa dónde su amado vivía encontrándolo ciego: se casan y tienen hijos/as.

otras, por el contrario, poseen un complicado argumento lleno de aventuras. Para Bajtín, las diferencias que tienen que ver con la relación existente entre estas novelas y el realismo, particularmente, con el tiempo histórico real, son aún más considerables.

Para delimitar la novela de desarrollo de tipo realista, Bajtín estudió la función del héroe. Encontró novelas donde sucede una traslación del héroe en el espacio, a través de la escala de la jerarquía social: va de vagabundo a rico o bien puede alejarse o acercarse a su destino: la novia, el triunfo, la riqueza. Otro de sus hallazgos fue que en las obras, el héroe es una constante invariable, puesto que “los acontecimientos truecan su destino, cambian su posición en la vida y en la sociedad, pero el héroe mismo permanece sin cambios, igual a sí mismo” (Bajtín, 2003, p. 211). Todo puede cambiar: el ambiente, la posición social, lo circundante, pero él es un punto rodeado por elementos que cambian.

En las novelas de educación, como Bajtín nombra a las *Erziehungsroman* o *Bildungsroman*, el héroe cambia, es más, él mismo y su carácter llegan a ser una variable dentro de la fórmula de la novela. Escribe que los autores generalmente se centran en analizar en estas novelas cómo se concentran en el proceso de educación del héroe y otros en su desarrollo. Sin embargo, anota, que a pesar de que se diferencien entre sí, tienen en común un:

(...) carácter esencialmente biográfico o autobiográfico, otras no lo tienen, en unas, el principio organizador es la idea puramente pedagógica acerca de la formación de un hombre, y otras no la contienen en absoluto; unas se estructuran por el orden cronológico del desarrollo y educación del protagonista y carecen casi de argumento y otras, por el contrario, poseen un complicado argumento lleno de aventuras; las diferencias que tienen que ver con la relación que existe entre estas novelas y el realismo y, particularmente, con el tiempo histórico real, son aún más considerables” (Bajtín, 2003, p. 211).

Bajtín en esta caracterización acota que estas novelas también proponen un tipo de héroe del cual se describe su ascenso en la jerarquía social, el cual, a pesar de que los acontecimientos hagan que su destino cambie, sigue permaneciendo igual. A continuación se transcribe su mención al lado de este tipo de novela de formación, en la cual aparece un segundo tipo que denomina como novela de desarrollo del hombre, donde sí hay transformación del héroe:

(...) la transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento de la novela. El tiempo penetra en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino. Este tipo de novela puede ser denominado en un sentido muy general, *novela de desarrollo del hombre* (Bajtín, 2003, p. 212).

En este tipo de novelas también se encuentran las que representan el mundo, la vida como experiencia y la escuela. Enfatizan en las edades por las que pasa el personaje y cómo su transformación va de un idealismo juvenil hacia la adultez formal. El tercer tipo de novela de desarrollo es el biográfico (o autobiográfico). En esta novela la transformación sucede dentro del tiempo biográfico y su desarrollo se vincula con los acontecimientos laborales, emocionales, históricos y sociales; a medida que se desarrolla su destino, se está formando el hombre.

El cuarto tipo de novela es la novela didáctico-pedagógica que fundamenta, justamente, un precepto pedagógico. Dentro de los estudios leídos para la escritura de esta tesis fue común encontrar la didáctica asumida como un campo de indagación interesado en el uso de los objetos literarios para “formar en valores”; una concepción reduccionista de lo que significa la pedagogía y la enseñanza de la literatura. Algunos imaginan que la literatura puede enseñar valores en la escuela (como en el caso del uso de la novela pedagógica en las clases), otros consideran que ésta puede descifrar –mejor que ningún otro texto- lo que significa ser maestro/a.

En este orden de ideas, Larrosa (2003) define la novela pedagógica como aquella donde la forma del relato parece subordinada a la transmisión de alguna enseñanza específica y en consonancia con la formación de la identidad nacional, de alguna tesis o práctica que imbuya al ser de la “nación”²³. Para este autor, la literatura ofrece un marco de significación del mundo y de formas de proceder, es decir, no cumple con la única

²³ Un caso muy diferente y que se plantea un acercamiento pedagógico a las novelas es el trabajo de Rubén Darío Hurtado Vergara y Juan Leonel Giraldo Salazar, quienes en su libro *Escuelas de papel: diez novelas sobre educación* (1997) además de hacer una llamada a la recuperación de la literatura como medio formativo en las normales y facultades de educación colombianas, analizan las novelas escogidas sin una interpretación propiamente literaria, lo cual lleva a que sus autores centren el análisis en “[...] las imágenes que en estas obras se presentaban de los maestros, los estudiantes, los ambientes educativos y las ideas de formación que en ellas estaban presentes” (Hurtado y Giraldo, 1997, p.12).

función que él cree que puede tener la literatura: violentar y cuestionar el lenguaje trivial, estos es, poner a tambalear el mundo que creímos ya pensado. Por un lado ofrece lenguajes que obligan al movimiento de las formas aceptables y, por el otro, les hace un piso para estabilizarlas.

En la actualidad, maestras como Carranza (2006) al ver cómo la literatura, en especial la infantil y la juvenil, es usada en la escuela como una herramienta para transmitir valores vigentes, vuelven a pronunciarse para rescatar la literatura de la pedagogización²⁴ a la que está siendo sometida.

El quinto y último tipo de novela de desarrollo, Bajtín lo denomina como el más importante, pues en él el desarrollo humano se concibe en una relación indisoluble con el devenir histórico: “La transformación del hombre se realiza dentro del tiempo histórico real, con su carácter de necesidad, completo, con su futuro y también con su aspecto cronotópico” (Bajtín, 2003, 214). En novelas como *Gargantúa y Pantagruel*, *Simplicissimus* y *Wilhelm Meister*, el hombre (sic) se transforma junto con el mundo y refleja su desarrollo histórico. Si bien Bajtín permite ubicar las diferentes modalidades de la novela de desarrollo o novela de formación, la concepción de un individuo histórico que permite una concienciación al lado de la época, no da cuenta de una transformación interna del protagonista de la novela. El héroe es dirigido por el narrador a través de diferentes situaciones en pro de sus objetivos, por lo que en la novela no hay momentos en los que éste haga una retrospectiva acerca de lo que le sucede y de cuáles sean las medidas que podría tomar ante ello.

Cabe resaltar que en su análisis, Bajtín incluye una categoría de importancia en términos de formación, la categoría de la transformación. Para este estudio, la transformación es relevante en tanto se integra al campo conceptual de la categoría de *del/ formación*

²⁴ Entiéndase la pedagogización como una tarea asumida por algunos/as autores/as que esperan volver pedagógicos todos los ámbitos de la vida. Para el caso de la literatura, se espera con ella enseñar valores, acción que no se vinculan con su carácter indefinido, abierto, pero también de espejo donde es posible asomarnos, por un momento, a otras formas de ser, a la pluralidad por medio del lenguaje. Pensar la literatura desde una perspectiva pedagógica no significa normatizarla, ni moralizarla, sino más bien mostrar que su carácter diverso también nos habla acerca de la formación de la diferencia.

femenina. Adelantando el planteamiento de esta tesis: con el estudio de la de/formación femenina puede comprenderse que los procesos de transformación narrados en las tres novelas le suceden a las narradoras mismas en contextos sociales dónde no les importa ascender socialmente o contar sus hazañas sino, más bien, narrarse a sí mismas en la búsqueda de su transformación, de su de/formación ante los ideales de formación femeninos que les habían sido impuestos.

1.5 Las transformaciones de la formación –*Bildung*: acerca de sus sujetos y su importancia para una definición moderna de la pedagogía

Este primer capítulo se centró en las condiciones bajo las cuales emerge la necesidad de reflexionar acerca de la formación –*Bildung* en el discurso pedagógico moderno. La trayectoria anterior facilitó la comprensión de las condiciones previas a la emergencia de un interés de la pedagogía en la formación femenina. Este primer capítulo fue un acercamiento histórico a las transformaciones que ha tenido la idea de la formación *Bildung* en la pedagogía y se escribió resaltando:

Primero. La ausencia de la formación femenina en las tradiciones pedagógicas alemana, francesa, e inglesa²⁵, constitutivas de la pedagogía latinoamericana y mexicano-estadounidense, (debido a la novela chicana: *The Mixquiahuala Letters*) da cuenta del silencio frente aquello que no parecía ser de interés o motivo de reflexión pero que es constitutivo del discurso pedagógico. Lo que está más allá de énfasis de la pedagogía moderna en la educación de la infancia: lo otro, lo diferente, los hombres y mujeres pobres, las opciones sexuales no normativas (lesbianas, los homosexuales, los/as transexuales, entre otras/os).

²⁵ Comprender la pedagogía como un discurso es pensarla como constituida por tradiciones pedagógicas. La tradición ubica a los discursos con relación a su pasado y presente, a la vez que no pierde de vista las circunstancias históricas y culturales del discurso en cuestión. La noción de tradiciones pedagógicas procede del campo de la sociología y de los estudios comparados en las ciencias sociales, hasta llegar a las ciencias humanas (Schriewer, 1997, citado por Noguera, 2012, p. 209), en especial, a las ciencias de la educación, la pedagogía y la teoría educativa.

Segundo. La relación entre pedagogía y literatura propone otro acercamiento a la educación y la formación humanas: el narrativo. Desde hace mucho tiempo estos trabajos se han venido realizando acerca de la formación *Bildung* en la literatura pero aún no se han dirigido²⁶ a estudiar de manera específica la formación femenina desde esta relación.

De manera que la anterior trayectoria permite visibilizar que el sujeto de la pedagogía ha sufrido diferentes transformaciones a la par del discurso pedagógico y que estos cambios ayudaron a que finalmente la formación femenina fuese un interés relevante y necesario para los estudios pedagógicos.

En las *paideia* griega y cristiana, el sujeto de la pedagogía era el infante que requería ser educado por otra persona mayor, un sabio, quien era la persona autorizada para dirigir su proceso de aprendizaje. En la Edad Media, el sujeto de la pedagogía se centra en los/as feligreses de la Iglesia, en especial, niños/as y mujeres, y quien enseñaba era el sacerdote. Entre el siglo XIX y XX, la educación en Europa comenzó a ser administrada por los Estados y se dieron las condiciones necesarias para la emergencia de la Ciencias de la Educación en Francia; en el marco de la educación inglesa aparece la idea de *curriculum*, como una estructura que organiza los contenidos de la educación y propone como sujeto de la educación a un estudiante que para alcanzar sus estudios, requiere saber ciertos conocimientos. Hoy el énfasis es en el aprendizaje y en la universalidad de la educación como parte de las políticas educativas cuyo sujeto ya no es el niño/a, sino los jóvenes y las personas adultas.

El sujeto de la pedagogía moderna será el niño, quien asiste a la escuela para llegar a ser un ciudadano: “(...) que tiene responsabilidades abstractas relacionadas con el gobierno del Estado, que tiene un *potencial* [cursivas del autor] como trabajador, que aprende las habilidades culturales y sensitivas para su futuro empleo, y que se conduce a sí mismo en

²⁶ Es posible que existan trabajos en español u otras lenguas que hayan estudiado la formación femenina - entendida como *Bildung*- en la literatura escrita por mujeres con los lentes de la pedagogía feminista, pero durante la realización de esta investigación no encontré ninguno. La mayoría de los estudios se han realizado desde la crítica literaria feminista para la teoría literaria.

su desarrollo afectivo y cognoscitivo” (Popkewitz, 2001, p. 103). Un ciudadano que hace parte de la nueva clase social emergente: la burguesa.

Hasta el siglo XVII se nota un cambio en el sujeto de la formación *-Bildung*; los textos publicados antes de esa época, se dirigían al espíritu, a aquello que sería ennoblecido como resultado de un proceso donde el individuo era educado por la cultura y tomaba de ella lo mejor para su espíritu.

En el siglo XVIII, el sujeto de la formación es el artista, quien está justo al frente del hombre moderno que ha perdido sus sentimientos. Los sentimientos requieren ser recobrados en una época en la cual el ocio ya no es tan importante y en el que la formación estética le permitiría al artista mantener su vínculo con el mundo. Para el siglo XIX, los textos acerca de la *Bildung* hablan acerca del Hombre; esta palabra es usada para agrupar a hombres y mujeres, pero es claro que hace referencia a los hombres que podían acceder a una formación que comprendía conocimientos humanísticos, morales, éticos y científicos, así como un entendimiento de la importancia de la lengua como reflejo del pensamiento del individuo y como catalizador de la cultura.

Como resultado de los procesos de constitución de las naciones alemana, francesa e inglesa, y de los procesos de independencia dados en varios países latinoamericanos como México, Colombia, Perú, Chile, entre otros, el sujeto de la formación de mediados del siglo XIX y del siglo XX comienza a constituirse como un ideal. Este ideal, como lo escribimos en las anteriores líneas, da cuenta de la importancia otorgada a la necesidad de formar a hombres que actúen como los héroes de las naciones y de las revoluciones, mientras que las mujeres comienzan a ser tenidas en cuenta sólo si colaboran en el trabajo de servir y cuidar a la nación.

La pedagogía en el siglo XIX se constituye como moderna debido a las transformaciones que sufrieron tanto su sujeto de formación como la educación. Estas transformaciones sucedieron en dos niveles a nivel de la educación: político y epistemológico. Culturalmente, la educación, como vimos con las *paideia* griega y cristiana, era entendida

como un arte, el cual era ejecutado por personas con un conocimiento validado y reconocido por la sociedad del saber a enseñar. Quien enseñaba era autorizado por una comunidad y lo hacía al interior de un contexto específico. La educación pasó de ser un fenómeno cultural a un proceso administrado por los gobiernos. Estos gobiernos, a su vez, tienen una idea acerca de qué enseñar y qué no, con relación quienes son los hombres y mujeres que espera como ciudadanos/as. La educación comenzó a ser el arte de gobernar, el buen gobierno sobre las personas para garantizar la permanencia de los ideales de formación de los Estados.

La segunda transformación atañe a la emergencia del estudio de la educación como un saber que produce conocimiento acerca de sí mismo, esto es, como ciencia moderna, permitió comprenderla como un proceso que sucede durante la vida de los sujetos. Nosotras, a diferencia de los animales, requerimos de cuidados especiales en nuestra infancia, y necesitamos proveernos de conocimientos que nos permitan relacionarnos entre nosotras/os. La pedagogía moderna al constituirse como una disciplina postula un saber que la caracteriza: el saber pedagógico. Zuluaga (1999) en su texto *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*, define saber y saber pedagógico:

Saber. Conjunto de conocimiento de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones del saber y del poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber.

Saber pedagógico. Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la Pedagogía, la didáctica y la enseñanza. Es el conjunto de conocimiento con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucional el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así: el que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber. El que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un *método*. (p. 149).

La tercera transformación deja muy claro que la pedagogía moderna es un discurso con fuertes trasfondos culturales e históricos que resultan de los vínculos entre saber y poder. En la pedagogía está presente un saber acerca de lo que se enseña y un saber acerca de las personas a las que se les enseña. En ella están presentes unos ideales que cambian con relación a las personas que administran el saber y a las ideas de nación y de género que sitúan a los hombres y a las mujeres que aprenden. Para el caso de esta tercera transformación, quien tiene el poder no es una persona sino un dispositivo: el currículo, aquello que los sujetos deben aprender según las necesidades del contexto social dónde se educan. Dentro de la pedagogía moderna, es posible identificar que el interés no es lo formativo, lo que el sujeto desea apropiarse de la cultura para sí mismo, sino que se inscriba dentro del ideal de hombre y de mujer requerido por el Estado.

Pensando más allá, estas transformaciones dibujan la pedagogía como un discurso que también es narrativo; esto es, como una historia que va a la par del gran relato de la humanidad. ¿Por qué somos como somos? es un interrogante dirigido no sólo a la formación misma sino también a nuestra condición humana, incluyéndonos dentro del proceso de reflexión pedagógica.

Pensar la educación es un objetivo relevante para todas las culturas y cada una de ellas se ha encargado de sistematizar tales reflexiones. La mayoría ha optado por escribirlas. Los relatos tienen personajes, sujetos que emprenden una búsqueda, la cual los transforma. Con las mencionadas transformaciones podría decirse que la pedagogía es una narrativa cuyo personaje principal, la educación, ha sufrido cambios. Estos cambios dan cuenta del proceso que emprende este personaje que en la definición moderna ha sido entendido como el héroe, pues a la educación se le ha encomendado dirigir a la humanidad hacia lo que es bueno para quienes la gobiernan. No es gratuito que en la actualidad a la educación se le culpe del deterioro de las sociedades y se le exija que responda ante las crisis de otras estructuras modernas como la familia y la nación.

Con lo anterior queda claro que el sujeto de la formación no han sido ni las mujeres, ni los hombres pobres y trabajadores, ni los sujetos femeninos o aquellos que se forman

fuera de la normatividad de género. El sujeto de la formación femenina es el otro de la pedagogía moderna. El sujeto moderno es un individuo, un Hombre, un niño, un estudiante, un sujeto presente en las historias de la educación que hemos revisado aquí -la historia oficial, autorizada, lineal, y que hace parte de los grandes proyectos de nación. Sin embargo, este sujeto en el discurso pedagógico se ha conformado omitiendo a otros sujetos que también constituyen las mencionadas historias.

Finalmente, es posible afirmar que la configuración del discurso pedagógico moderno como un saber fue posible a través de otro que lo constituye: el sujeto femenino.

2. La experiencia de la formación femenina en *La forma del silencio*, *Reptil en el tiempo* y *The Mixquiahuala Letters*

Cuánto mejores, más libres, más enteros y envidiables me parecían los hombres. Que además eran cuidados por mujeres (a nosotras no nos cuidaba nadie). Iban y venían por el mundo y siempre les tenían la ropa limpia, la comida hecha.

La forma del silencio, 1987

-Alguna ocupación le encontraremos a su gusto, déjeme hablar con la madre superiora.

Nada aceptó:

-¿Lavar?, luego me traerán más ropa sucia. ¿Coser?, las telas se deterioran, los hilos destiñen. No entiendo cómo entraron al convento para buscar lo trascendente, malgastan el tiempo en nimiedades, y dicen que la loca soy yo.

Reptil en el tiempo, 1986

Alicia,

Do you know the smell of a church? Not a storefront, praise the Lord, hallelujah church, or a modest frame building with a simple steeple projecting into to the all heavens, but a CATHEDRAL, with doors the height of two very tall men and so heavy that when you pull one open to enter you feel as small as you are destined.

The Mixquiahuala Letters, 1986

Si los hombres históricamente han tenido más poder, más autorización para un ejercicio de la autonomía y la libertad, cabe preguntarse, ¿su experiencia ha sido diferente a la de las mujeres? ¿Cuál es la medida de la diferencia entre la educación que reciben las mujeres y la de los hombres para considerarles, más o menos poderosos/as, o menos o más libres? ¿La educación se dirige a la enseñanza de unos oficios particulares según el género, de manera tal que la experiencia marque un lugar en una sociedad específica? Si la realidad social determina un tipo de experiencia según el género, ¿cómo será una experiencia que funcione como un puerta invisible a través de la cual no se llegue a un destino preconfigurado? ¿cómo se conforma en la práctica cotidiana un techo de cristal?, ¿un techo, una puerta, una estrategia para escapar a los ideales de formación a los cuales nuestra experiencia debe ajustarse?

En este capítulo, las narradoras personaje de las tres novelas sitúan sus experiencias como crítica a la idea unificada de la “Mujer” enseñada por dos ámbitos, la escuela y la familia. Este posicionamiento forma a las narradoras y les permite emprender el camino hacia la transformación, propio de la experiencia de la de/formación.

La noción de narradora personaje que desarrolla se construye a partir de los términos relato, narrador y personaje, y mezclando en ella el componente pedagógico de esta tesis.

Para los estudios narratológicos, la definición de relato constituye el punto de partida. Para Pimentel (1998), el relato es *“la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional.”* (10, cursivas de la autora). Un relato construye un mundo y es capaz de desarrollar modelos que verosímiles con el mundo social y de las relaciones que se establecen entre las personajes. Esta verosimilitud mantiene, entonces, una correspondencia entre la ficción y la realidad.

Al acercarse al relato a partir del estudio de la enunciación, Pimentel considera que el relato puede dividirse en un narrador y en un mundo narrado, y al entenderlo como texto, sea oral y escrito, se encuentran tres elementos fundamentales de la complejidad narrativa: la historia, el discurso y el acto de la narración. La historia hace referencia a los sucesos y acciones que suceden en un tiempo y espacio específico y es la contrucción

que se realiza durante el relato. El discurso es el que sostiene la historia, es la estructura que la hace posible. El acto de la narración es el encargado de unir la figura del narrador con la historia y el lector.

Para M.M. Bajtín (2009), el narrador es la conciencia de la conciencia debido a que comprende tanto al proceso a través del cual crea la realidad narrada como la propia conciencia del personaje. El narrador para Pimentel (1998) es el agente de la mediación narrativa y es el encargado de lograr que ese mundo narrado sostenga una filiación con lo humano. El narrador tiene bajo su responsabilidad la narración: “la sintaxis narrativa se define como una manipulación de enunciados sobre la base de una serie de *transformaciones* que modifican la relación entre dos o más actantes” (Pimentel, 1998, 14). Esta relación, para el caso de la narrativa, es verbal, requiere de una voz. En el relato, para Pimentel, existe una importante distancia temporal entre lo acontecido y el acto narrar. El suceso puede ubicarse en el pasado, mientras el narrador, por ejemplo, en el presente. Para que sea posible el acto de narrar debe haber pasado algo antes: la voz narrativa requiere de algo para contar, sea verdadero o no.

A su vez, esta voz adopta tres tipos focalizaciones. La focalización cero corresponde a la de un narrador omnisciente, que todo lo conoce sobre sus personajes y que habla por él, haciendo que sus juicios y opiniones sean fácilmente visibles. La focalización interna es cuando el narrador se interesa en un personaje, en dos o en un grupo; aquí el narrador demuestra que no conoce toda la información de todos los personajes sino de algunos o de uno sólo. En el ámbito epistolar, la focalización interna es más visible en tanto la “narración se focaliza alternativamente en cada uno de los corresponsales epistolares” (Pimentel, 1998, p. 99). Por último, en la focalización externa, el trabajo más grande lo hace quien lee, debido a que debe inferir la información a partir de la acción y del diálogo de los personajes; pero esta posibilidad se mantiene hasta cierto momento de la historia en la cual el narrador da a conocer quién o quiénes son los personajes de la novela.

Por su parte, para Jean-Philippe Miraux (2005), el personaje es el eje central que mantiene la verosimilitud en la novela. La historia del personaje se vincula con las formas como ha sido leído por los/as lectores/as.

El personaje es una creación del narrador. Pimentel (1998) parte de la idea de que es común dotar al personaje de humanidad, pero él no es otra cosa que un *efecto de sentido* (cursivas de la autora), “que bien puede ser del orden de lo moral o de lo psicológico, pero siempre un efecto de sentido logrado por medio de estrategias discursivas y narrativas.” (Pimentel, 1998, p. 59). No remite a las personas pues existe a partir del discurso pero sí refiere a las acciones, valores y sentimientos humanos. El personaje se mantiene en la historia a través de factores discursivos, narrativo-descriptivos y referenciales que producen tal efecto de sentido.

El nombre es el primer factor, de tipo identitario, que permite reconocerlo a lo largo de la historia y constituye la marca a través de la cual se le pueden asociar sus acciones dentro del relato. Los factores asociados al ser y al hacer del personaje: la imagen física del personaje, la forma como es descrito dentro de la historia es una valorización realizada por el narrador acerca del personaje. De la misma manera que entrega el retrato físico del personaje, el narrador “proyecta la imagen del personaje, define de manera oblicua su propia postura ideológica, e incluso la del autor.” (Pimentel, 1998, p. 75). El tercer factor es el espacio físico y social en donde se desarrolla el relato, e informa acerca de la “heroicidad” del personaje (si es narrado con un tono que describe las cualidades que potencian sus acciones a partir de su movilidad dentro de un ciudad) o su interioridad (la lluvia y el clima frío que rodean su historia).

Un aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar al personaje es su discurso que puede ser de naturaleza verbal (tomar la palabra) y no verbal (señalar, correr, oler). El personaje cuando toma la palabra dentro de la narración es un narrador delegado. En una novela pueden haber varios narradores delegados, dando lugar a lo que Bajtín denominó como polifonía: alternancia entre la voz del narrador y la de los personajes.

Estas voces narradoras delegadas, que se agencian la posición de narradoras aún siendo personajes, actantes de la novela y ejes sin los cuales no habría historia qué contar, son las narradoras personaje.

De esta manera, de la narratología esta disertación apropia tres premisas:

-Si bien en las focalizaciones interna y externa parece que el narrador desaparece por algunos momentos, su existencia sigue en la narración.

-Aún después de donar su voz a los personajes, el narrador sigue haciendo el trabajo de construir la historia.

-La perspectiva del narrador es la más importante en una novela en tanto conoce toda la información.

El narrador-personaje desde el ámbito de la narratología es definido en el marco de la narración homodiegética. En este tipo de narración, la voz tiene la responsabilidad sobre el mundo narrado, haciendo que incremente el grado de subjetividad. De esta manera, “toda narración homodiegética *ficcionaliza* el acto mismo de la narración. El narrador deja de ser una entidad separada y separable del mundo narrado para convertirse en un narrador personaje.” (Pimentel, 2008, 141. *Cursivas de la autora*)

En las tres novelas elegidas existe un grado de subjetividad superior, necesario para analizar prácticas desidentificatorias. Estas prácticas se ubican a nivel identitario de las mujeres narradas pero también a nivel del acto de la creación literaria. Todas ellas se interesan en ficcionalizar el género literario novela desde los límites que sostiene con las novelas epistolares, la novela corta, el cuento, la poesía, y con la autoridad de la voz que narra al conocer toda la información relacionada a su proceso mientras selecciona fragmentos que comparte con los/as lectores/as.

Este capítulo en tres asaltos cuestiona al sujeto de la formación –*Bildung* y ubica las narradoras personaje de *La forma del silencio* (1987) de María Luisa Puga (Ciudad de México, México), *Reptil en el tiempo. (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Helena Uribe de Estrada (Medellín, Colombia), *The Mixquiahuala Letters* (1986) de Ana Castillo (Nueva York, Estados Unidos) como sujetos que se forman y se transforman a partir de la narración de sus experiencias formativas. La crítica en este apartado se fundamenta en el feminismo, los estudios de género y la crítica literaria feminista y argumenta cómo en el proceso de constitución de los ideales de formación

latinoamericanos y chicanos²⁷ se delimitaron a las experiencias de los sujetos mientras ellos/as tendían puentes de un lado a otro a través de la producción literaria.

2.1 Experiencia, género y literatura: intersecciones para una crítica a la *Bildung*

A pesar de que el proyecto de la *Bildung* en las sociedades europeas modernas no reflexionó directamente acerca de la formación de las mujeres, sí tenía como una de sus necesidades poblar a naciones en ciernes.

En *Comunidades imaginadas* (1983), Benedict Anderson nos deja claro que los proyectos nacionales de creación de identidad se sustentaron en procesos imaginativos que van desde la fe de adscripción a un territorio que no hemos visto en su totalidad pasando por el reconocimiento de las características de las personas que allí habitan y de sus fronteras con otras naciones. Pero también, las naciones se hacen a partir de discursos que prescriben cuáles son las características que conforman a hombres y a mujeres pertenecientes a una identidad nacional.

Estas prescripciones son lo que en esta tesis hemos denominado como ideales de hombre y de mujer a formar para una nación. Estos ideales se producen a partir de imaginarios sociales, culturales y de género en el marco de una nación; de manera característica, estos ideales sustentan a los proyectos de nación. Bourdieu (1999) en *La dominación masculina* escribe que las feministas se han dedicado a estudiar, con mayor frecuencia, cómo la diferencia entre los sexos²⁸ es sostenida a través de la familia, optando menos

²⁷ No debe perderse de vista que Ana Castillo, la autora de *The Mixquiahuala Letters* se autodenomina como chicana y feminista.

²⁸ Bourdieu entiende por sexos al sexo masculino y el sexo femenino, y los estudió a partir de cómo se oponen en el orden social por medio de unas actividades y características que son asignadas a un sexo y a otro, y que establecen y naturalizan su diferencia. Su trabajo no aborda el género como construcción social, cultural y psíquica de la diferencia, pero entrega elementos relevantes para la reflexión que en esta tesis se emprende acerca del vínculo entre género, experiencia y nación.

por una mirada a la escuela y al Estado, dos estancias que instauran principios de dominación masculinos a través de un programa social de percepción.

Este programa se conforma a partir de lo que Bourdieu (1999) denomina “experiencia experimental” (17) y que entiende como las formas de clasificación con las cuales construimos el mundo. Incorporamos tal programa a partir de una división de los objetos y de los actividades (sean o no sexuales) y de un conjunto de oposiciones homólogas, “(...) alto/bajo, arriba/abajo, delante/atrás, (...) fuera (público)/dentro (privado), etc., que para algunos corresponden a movimientos del cuerpo (alto/bajo // subir/bajar, fuera/dentro // salir/entrar)” (Bordieu, 1999, p. 20).

La similitud posible entre estas oposiciones a través de su diferencia mantiene a nivel de la significación lo diferentes que son los sexos. La estrategia discursiva más relevante de este programa es agrupar en el conjunto de “lo natural” y “de preexistente” lo disímil entre los sexos y de lograr la ausencia de preguntas alrededor de cómo el orden social se estructura a partir del orden masculino. Para Bordieu,

(...) el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta. (p. 22).

Esta máquina simbólica reproduce históricamente tal orden con la ayuda de unos agentes específicos: Familia, Iglesia, Escuela y Estado, quienes distribuyen las funciones en el espacio social según los sexos, correspondiendo a las mujeres el espacio doméstico o el estar adentro y no afuera en el ámbito público. Esta construcción no sólo es posible por medio de un orden ahistórico y diferenciado como lo escribe Bordieu (1999) sino también a través de estrategias narrativas fundacionales que apoyaron a los ideales de formación.

Doris Sommer (2004) en *Ficciones fundacionales. Las novelas nacionales de América Latina*, visualiza el programa analizado por Bourdieu (1999) desde las prácticas

narrativas, específicamente en los romances publicados en América Latina en el siglo XIX, en plena constitución de sus naciones. Sommer escribe en su introducción:

Por *romance*, entiendo una intersección entre nuestro uso contemporáneo del vocablo como historia de amor y el uso del siglo XIX, que distinguía al género como más alegórico que la novela. Los ejemplos clásicos en América Latina son las inevitables historias de amantes desventurados que representan, entre otros factores, determinadas regiones, razas, partidos e intereses económicos. Su pasión por las uniones conyugales se desborda sobre una comunidad sentimental de lectores, con el afán de ganar tanto partidarios como corazones (22).

Estos romances, o novelas, fueron escritas por lo general por autores relacionados con el desarrollo pleno de la nación en ciernes; podían redactar, desde una posición privilegiada, las características a las que debían amoldarse los hombres y las mujeres por medio de la creación de héroes. Sin embargo, y de manera paradójica con lo expuesto por Bourdieu (1999), estos héroes no tenían siempre actitudes masculinas; estaban pasando, mientras defendían a la nación, de un lado a otro entre los rasgos generalmente asociados a lo masculino y a lo femenino, como la pasión y las lágrimas.

Para Somer (2004), durante el tiempo de una generación: entre 1850 y 1880, “(...) los romances idearon sociedades civiles mediante patrióticos héroes afeminados” (p. 32); muestra de ello son “(...) las finísimas manos de Daniel Bello en *Amalia*, la fragilidad femenina de Rafael San Luis en *Martín Rivas*, y la facilidad con la que, a la menor provocación, los héroes se desatan en lágrimas en todas estas novelas” (33). Estos héroes, como Werther, el joven protagonista de la novela de formación de Goethe *Los sufrimientos del joven Werther* dan cuenta de los primeros esfuerzos por narrar la experiencia de la formación.

Para Fabre (2011), el *Bildungsroman* (novela de formación), cuenta con dos características; desde la narrativa desarrolla los preceptos de la *Bildung* alemana, estudiada en el capítulo anterior, y se posiciona frente al carácter consumado del héroe de la epopeya para describir la formación de un carácter. Así, en esta novela no concierne la hazaña sino el héroe en la búsqueda de su identidad; todo esto en el marco de un ámbito de aprendizaje informal, en el que interesa, más que asistir a la escuela, la comprensión de sí mismo a través del viaje. Este género literario corresponde a la comprensión de los

románticos alemanes de la vida: “(...) como un libro y la novela como una vida bajo forma de libro” (p. 224).

La estrategia narrativa del *Bildungsroman* resultó muy acorde para dar forma al discurso de los romances fundacionales de América Latina del siglo XIX como lo muestra Sommer (2004). En ellos, la experiencia del héroe tuvo lugar a través de su reflexión y de permitir que sus sentimientos fuesen plenos, pero siempre, sin dejar a un lado la búsqueda principal: contribuir a su nación en ciernes con su descendencia y con la producción de conocimientos científicos. De esta manera, como anota Sommer (2004), los héroes de los romances fueron como Werther, “(...) pero sin dejar que la pasión jamás ofuscara la razón, idealizados jóvenes que compartían la apariencia delicada y los sentimientos sublimes de sus también idealizadas compañeras para poder fomentar lazos íntimos” (32).

Para Sommer (2004) estas novelas complican la noción de ideal femenino, en especial, “el supuesto de que las pasiones domésticas resultan triviales frente a los ideales patrióticos” (33). Un ejemplo de estas narrativas es la producción de Soledad Acosta de Samper; esta autora colombiana edita como libro en 1888 a *Una holandesa en América*, novela que conjuga el relato enunciado por una voz testigo que introduce las situaciones de los personajes y se desliza al silencio cuando aparecen las epístolas intercambiadas entre Mercedes y Lucía, y entre Lucía y Rieken, su prima. En esta narración, el vínculo del viaje de Lucía con la transformación de su subjetividad y de sus imaginarios sobre América, lleva a considerarla como novela de formación (Arango, 2010a).

Novelas como las de Soledad Acosta de Samper enseñan que las mujeres escriben acerca de sus pensamientos en el marco de la constitución de las naciones, a pesar de que la sociedad ponga en tela de juicio su capacidad para razonar acerca del ideal femenino decimonómico. Para Jean Franco, este fenómeno se debe, como escribe en *Conspiradoras: La representación de la mujer en México* a “(...) una virilización de la literatura como respuesta compensatoria al lugar humilde de América Latina en el

sistema mundial, para que las mujeres quedaran sorprendidas por la trivialidad de sus propias preocupaciones” (Franco, 1994, citada por Sommer, 2004, p. 74). Así, como más adelante se verá con Gloria Anzaldúa, continuamente a las mujeres se les hacía saber que no tenían nada que escribir pues su experiencia era trivial y común.

Regresando al nivel de las prácticas educativas formales, los ideales de la nación son enseñados por la educación formal. Para el caso de las mujeres, emerge un nuevo campo: la educación femenina. La educación femenina, aquella dada a un grupo en razón de su género y que comprende tanto la escuela como la familia (como más adelante se analizará en las novelas), va a exigirle a las mujeres ciertos comportamientos según la realidad social dónde ellas se sitúen. Esta educación se diseñó para la prescripción de “una experiencia” que las mujeres debían tener, reduciendo, de esta manera, su participación en la sociedad.

Elvira García Alarcón (2010) escribe que en la época de la colonia en América, los españoles formaron a las mujeres indígenas, criollas y españolas basándose en el libro de Luis Vives *Instrucción de la mujer cristiana*. En este libro, la virginidad es entendida como un tesoro, la ausencia de la vida pública como una cualidad femenina, y el silencio en los lugares dónde hablan los hombres como una muestra de belleza. La educación femenina debía ser para el matrimonio y para la crianza de los hijos y no para que las mujeres pudieran agruparse y participar de la vida social de la época; los conventos, tal vez, son los únicos espacios que se salen de esta educación en tanto allí las mujeres vivían en grupo y administraban tanto el conocimiento como el dinero.

Pero a pesar de lo anterior, las mujeres de América Latina a finales del siglo XIX participan, como se ha observado, en el campo de la literatura y en el sector económico formal, en fábricas y talleres, siendo mayoritaria su contratación dentro de la economía informal. También se agruparon para luchar por su educación; un ejemplo es la movilización en la Ciudad de México a finales del siglo XVIII y principios del XIX, reseñada por Sylvia M. Arrom, en la que las mujeres lucharon por su educación y su acceso a la fuerza de trabajo. Este fenómeno se concreta en el marco de la lucha independista en la que se tenía como objetivo transformar las ideas tradicionales, por lo que se logró la creación de más escuelas para niñas, y “(...) se disminuyeran las

restricciones al trabajo femenino y, además, se establecieron órdenes religiosas de servicio” (Morineau, 1990, p. 339). A su vez, la educación de las mujeres en las capitales latinoamericanas era para una clase específica y muy diferente a la que tenían acceso las mujeres en contextos rurales, problemática que no sólo sucedía con las mujeres sino también con los hombres campesinos e indígenas.

La contradicción en los ideales de lo que debe ser una mujer y un hombre a través de la educación especializada para las mujeres, y de las heroínas y de los héroes en las narraciones fundacionales, da cuenta de un conflicto identitario en la constitución misma de las naciones. En el marco de esta tesis, esta contrariedad señala que la capacidad de hacer réplicas narrativas a los ideales de formación se encuentra en la base misma de la época en los cuales estos se fundaron, y visualiza para este trabajo una crítica a la formación clásica emprendida desde el siglo XIX que se consolida a finales del siglo XX en la extensa producción de novelas de formación femenina en América.

2.2. La experiencia desde el feminismo: una crítica a la formación –Bildung clásica

El feminismo se apropia de la noción de experiencia para cuestionar su sujeto. Si bien no lo ha hecho con un enfoque pedagógico explícito, la preocupación feminista sí es pedagógica en tanto se cuestiona por cómo el mismo feminismo ha hablado acerca de la formación de las mujeres y de cómo llegan a serlo, mostrando de esta manera, problemas y tensiones en el aprendizaje y uso de esta categoría en el discurso feminista y en el de las ciencias sociales y humanas.

En los años ochenta y en el marco de la epistemología feminista, emerge una preocupación por el sujeto del feminismo por varias teóricas que escriben acerca de este sujeto a partir del abordaje de la noción de experiencia. Esta estrategia permitió que la experiencia fuese entendida como una construcción discursiva y socialmente localizada,

obteniendo una crítica a una idea unificada de las mujeres: la asociación de “un tipo de experiencia” con “las mujeres”.

Experiencia (1992), Joan Scott²⁹ se suma a la necesidad de preguntarse por el sujeto del feminismo a través del análisis de la idea de experiencia. Sus argumentos cuestionan la experiencia adjudicada a las mujeres, para no otorgarle una autenticidad incuestionable. Para Scott, entender la experiencia como interna o externa, objetiva o subjetiva establece la previa existencia de individuos, lo cual puede llevar a ubicarla como punto de partida del conocimiento a la vez que puede “naturaliza(r) categorías tales como hombre, mujer, negro, blanco, homosexual y heterosexual, al tratarlas como características dadas de los individuos” (Scott, 1992: 53). Esta noción de experiencia, para la autora, debe criticarse, en tanto no es conveniente esencializar, sino más bien, situar. De manera que "No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia" (Scott, 1992: 49). La transición de individuo a sujeto señala la naturaleza constructiva de la noción de género *vis-a-vis* su fondo esencialista.

Scott propone una interpretación de la experiencia que se fundamenta en los aportes del “giro lingüístico” ubicado en la disciplina de la historia; en su propuesta, este giro conduce a que la historia se convierta en una explicación hecha por un sujeto situado, específico, y no por un sujeto universal, ubicuo, que historiza y narra desde ningún lugar apreciable acerca de sí mismo. Con este giro, Scott (1992) desplaza la idea de una experiencia como un resultado, para presentarnos la experiencia como un efecto discursivo y constitutivo del sí mismo:

Los sujetos son constituidos discursivamente, la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. Ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos (p. 66).

²⁹ Este texto apareció en el libro *Feminists Theorize the Political* (1992), editado por Judith Butler y Joan W. Scott; como escribió Scott, tiene una versión más larga en *Critical Inquiry*, núm. 17 (verano, 1991), pp. 773-797. Esta tesis se apoya en la traducción al español realizada por Moisés Silva, publicada en *La ventana. Revista de Estudios de Género*. No. 13. Vol II.

La experiencia, al ser un evento discursivo y por tanto, del orden del lenguaje, puede ser analizada a partir de los significados que produce. Estos significados generan al sujeto. Analizar la experiencia, es también analizar la historia de la formación del sujeto. Y la historia del sujeto no puede ser interpretada sin ser comprendida como resultado de diferentes discursos y sin una localización específica. Esa historia de la formación no es otra que una historia de las experiencias, la cual no puede ser contada de manera lineal sino en forma de una trayectoria de la incertidumbre, situada y en proceso de transformación permanente.

2.2.1 Ubicar la experiencia: el primer asalto a la formación clásica

“Soy una artista del tercer mundo” afirma la artista Doris Salcedo³⁰, situando su forma de mirar, aquella que le permite producir obras de arte, en unas coordenadas y circunstancias de formación específicas. Donna Haraway (1995) en *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial* se pregunta por la manera como miramos y la pretensión de objetividad mientras lo hacemos, propia del discurso científico. Esta mirada es realizada por un sujeto, generalmente masculino, con preferencias de ser o no visto, con el convencimiento de representar algo o alguien mientras imagina que no deja huellas de cómo se representa, de cómo se ve a sí mismo. Para Haraway, esta objetividad en el marco del feminismo, debe desarrollar proyectos basados en una ciencia feminista que los haga “(...) paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (p. 324).

Los conocimientos situados se refieren, a aquello que sitúa la mirada, al acto de tener conciencia de hacia dónde se mira, hacia quiénes y desde dónde mientras nos sabemos

³⁰ En una entrevista para el Canal Film & Arts, la artista colombiana declara: “Mi obra no se basa en mi experiencia, sino en la experiencia de otro. “Experiencia” viene del latín “experiri”, que significa “prueba”, de la palabra latina “periri”, que significa “peligro”, y también de la raíz indoeuropea “per” que significa “cruzar”. Así que experiencia significa “cruzar a través del peligro”. Así que mi obra es sobre la experiencia de otro, definida literalmente. Yo vengo de Colombia, un país en el que sólo hay ruinas. Eso nos dejaron las guerras, el colonialismo, el imperialismo. Eso marca mi perspectiva y eso es lo importante. Soy una artista del tercer mundo. Desde esa perspectiva, la perspectiva de la víctima, desde la perspectiva de los pueblos derrotados, es de donde miro el mundo.” (Doris Salcedo, entrevista en Art:21, Canal Film & Arts).

observadas. Para Haraway, necesitamos traer aquello que vemos hacia nosotras mismas y definir si estamos o no en ése tipo de experiencia que se espera de nosotras. Sólo de esta manera, es posible no encontrarnos ante la puerta estrecha que describe Ana Castillo en la cita que abre a este capítulo, que está ahí desde hace mucho tiempo y cuya responsabilidad se adjudica a alguien imparcial ubicado por encima de nosotras. Situar la experiencia es tomar responsabilidad ante lo que observamos o se nos pide observar; estar sujetos a ser transformadas en el acto de conocer en un tiempo y lugar determinados.

Esta mirada también se sitúa desde abajo. Gloria Anzaldúa en *Borderlands/La frontera. The New Mestiza* (1987) entrega un hito para los estudios feministas interesados en estudiar la experiencia en el marco de nuestra realidad americana, que para Anzaldúa es fronteriza y sin adscripción a un territorio específico por derecho de nacimiento. La fuerza de este texto resignifica la carga negativa de la palabra “mestiza”, con la cual se señalaban a las/os hijas/os de los españoles/as con indígenas en el periodo de la colonización, y la apropia dentro de los estudios acerca de la identidad de las/os chicanas/os, aquellas personas nacidas en los Estados Unidos de padres y madres mexicanas o con ascendencia mexicana. Resituar la palabra “mestiza” en el contexto de la frontera propone un reconocimiento de ida y vuelta, un intercambio entre personajes de diferentes clases sociales, razas y géneros, dentro de un espacio que no sólo divide a dos territorios sino en el que también le suceden experiencias a los sujetos.

Anzaldúa enfoca su mirada hacia el posicionamiento de las/os habitantes de la frontera dónde ha vivido. Geográficamente esta frontera se sitúa entre naciones: entre México y los Estados Unidos, pero Anzaldúa la estudia como frontera espiritual: el sí mismo mexicano con su espiritualidad prehispánica, latido de las culturas maya y azteca, y una frontera psíquica, en donde el encuentro es con la construcción de la identidad. Estas fronteras son encuentros con la intimidad, y son visibles cuándo hay dos o más culturas, entre gente de diferentes razas y clases. La frontera es un lugar físico pero también es un lugar indeterminado, vago, creado por “(...) the emotional residue of an unnatural boundary. The prohibited and forbidden are its inhabitants” (Anzaldúa, 2012, p. 25).

La frontera es habitada por lo prohibido y lo olvidado. Habitada por quienes añoran una mejor vida, pero que constantemente son expulsados/as de ella y señalados/as como sujetos a quienes se les impide tal búsqueda por su raza, sexo y/o clase social. Las personas que encarnan y experimentan lo prohibido y lo olvidado son los hombres y las mujeres del tercer mundo, morenos, pobres, indígenas o con ascendencia prehispánica, sin una lengua ‘oficialmente aceptada’, y/o con sexualidades no heterosexuales. Ellas/os son llevados abajo, a lo último que se quiere sea visto del clóset dónde se resguarda una identidad nacional. Ellas/os, expropiada/os de su tierra de nacimiento, hacinados en otras tierras dónde perciben que no pertenecen, se sienten muy bien produciendo conocimiento y saber de desde abajo.

El trabajo de Anzaldúa irrumpe en la construcción de las fronteras para demostrar que con una frontera no sólo se marcan límites geográficos sino también culturales e identitarios. La experiencia en el trabajo de Anzaldúa es la de la frontera, la cual no corresponde a la fragmentación del límite. Es la experiencia de posicionarse desde abajo, en la posición de la crítica, desde donde pueden observarse los pliegues y contrastes de la diferencia, de la pobreza, el lugar del caminante, del viajero a pie.

Esta mirada es propia del feminismo de los 80s, desde donde comenzó a ubicar su producción teórica. Y es también el momento en el que surge una vasta producción acerca de la experiencia, la cual, cada vez irá alejándose de una mirada esencialista para localizarse discursivamente.

2.2.2 La experiencia y la producción de significados situados: segundo asalto a la formación clásica

El sujeto de la experiencia en el feminismo es un sujeto que necesita ser descrito mientras negocia con las ideas socialmente impuestas acerca de cuáles experiencias corresponden a los sujetos según su género. Lynda Alcoff (1988), como Scott (1992), asume la experiencia como efecto de discursos, que caracteriza como hegemónicos, y que

guardan diferentes formas y efectos. Al retomar los planteamientos de Lauretis en *Alicia ya no* (1984)³¹, Alcoff arguye la imposibilidad de establecer una “experiencia como femenina” o “masculina” en tanto la experiencia:

(...) es el *proceso* por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. A través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas a y originadas en uno mismo) esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas (de Lauretis, 1984, p. 253. *Cursivas de la autora*).

Como escribe de Lauretis (1984), este proceso entiende que la subjetividad no tiene un punto de partida o una meta a la cual llegar, sino que es una manera de interactuar y dar significación a la realidad social. La experiencia, escribe la autora italiana, posibilita que con nuestro compromiso personal, subjetivo dialoguemos con ideales o prescripciones externas, participemos en las actividades, discursos e “(...) instituciones que dotan de importancia (valor, significado, y afecto) a los acontecimientos del mundo” (de Lauretis, 1984, p. 253).

La formación, como vimos en el capítulo anterior, abarca varios aspectos de la vida dónde el sujeto se encuentra con algunas versiones de “sí mismo” en un proceso de comprensión y de relación con el mundo. La formación también da cuenta de cómo construye dentro de una cultura específica sus elecciones. Así, la identidad es también un proceso formativo situado en una cultura y relacional con el cuerpo del sujeto y con el de los otros. La formación también se construye como el género y por esta razón no puede definirse hasta dónde termina: su duración es toda la vida.

Teresa de Lauretis argumenta que el género no es una capacidad, sino “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales” (1989, p. 8). Esta consideración parte de Foucault, quien escribe en el primer tomo de la

³¹ De Lauretis considera en *Alicia ya no* que la experiencia es un concepto de importancia crucial para la teoría feminista en tanto “(...) recae directamente sobre los grandes temas que han surgido a raíz del movimiento femenino: la subjetividad, la sexualidad, el cuerpo, y la actividad política feminista” (1984, p. 252).

Historia de la sexualidad, que la sexualidad es un punto de pasaje de las relaciones de poder. No obstante, de Lauretis despliega el trabajo de Foucault hacia el género diciendo que el filósofo francés ignoró “las conflictivas investiduras de varones y mujeres en los discursos y las prácticas de la sexualidad, [y excluyó], si bien no impide, la consideración del género” (1989, p. 9). El género, por lo tanto, es producto de varias “tecnologías sociales y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas de la vida cotidiana” (de Lauretis, 1989, p. 8). Tecnologías, prácticas y discursos que hacen parte de un sistema de sexo-género que preexiste al individuo. Un sistema que prescribe lo que se entiende en cada cultura como femenino y como masculino, que asigna una identidad y prestigios según el género, y otorga ubicaciones en la jerarquía social.

El género no es un punto de partida, sino un constructo que se conforma en interesantes posibilidades de significación con las que el sujeto se encuentra en su cultura y se identifica. Por su parte, la experiencia constituye semiótica e históricamente la subjetividad y esto se debe a que el sujeto y la realidad social también tienen una naturaleza semiótica. En este sentido, Teresa de Lauretis (1984) lanza la siguiente pregunta: “¿es el sujeto femenino un sujeto que se constituye en un tipo particular de experiencia, específicamente a través de una experiencia particular de la sexualidad?” (289) y plantea la siguiente respuesta:

Y si respondemos que sí, que una cierta experiencia de la sexualidad produce un ser social al que podemos llamar sujeto femenino; si es esa experiencia, ese complejo de hábitos, disposiciones, asociaciones y percepciones, lo que engendra a uno como femenino, entonces *eso* es lo que debe analizar, comprender, articular la teoría feminista. (de Lauretis, 1984, p. 289).

El género tiene mucho que ver con la experiencia en tanto no es una identidad original sino una construcción que da cuenta de su representación y de su propio proceso. Así como la experiencia comparte con el viaje la cualidad de la incertidumbre (no saber si se llegará a ser “una mujer” o “un hombre” determinado), el género comparte con la identidad la cualidad de ser un proceso, un “estando” o un “siendo”, diría Jenkins (1996).

Entender el género como una construcción social y cultural allanan el terreno para afirmar que la experiencia tampoco puede ser considerada como “verdadera,” -es verosímil, asemeja una verdad inamovible- y la inexistencia de una experiencia que sea femenina estructuralmente. El sistema de verosimilitud es sostenido por las intenciones de un sistema de sexo-género para conseguir y perpetuar unos ideales de formación femeninos en una cultura específica, a través de señalamientos y tradiciones de lo que “debe ser una mujer”.

Por su parte, la de/formación cuestiona -hace visibles- los procesos formativos vinculados con el género. Se encarga de interrogar la visión esencialista de la identidad de género por la que éste se prescribe en términos de lo que es “natural” y critica procesos formativos por los que se debe pasar con el objeto de ingresar satisfactoriamente a una sociedad. El camino de vuelta, el que cuestiona la formación, es de la de/formación.

2.2.3 Las políticas de la escritura: de la experiencia de la formación como tercer asalto a la formación clásica

Este apartado se ha escrito con la intención de extender las siguientes preguntas de Gloria Anzaldúa (1980):

¿Quién nos dio el permiso de realizar el acto de escribir? ¿Por qué será que el escribir se siente tan innatural para mí? (p. 220).

¿Quién soy yo, una pobre Chicanita del campo, que piensa que puede escribir? (p. 221. *Cursivas de la autora*).

¿Qué tenemos para contribuir, para dar? (...) ¿Acaso no nos dice nuestra clase, nuestra cultura, tanto como el hombre blanco que el escribir no es para mujeres tal como nosotras? (p. 221).

Siguiendo con de Lauretis (1984), el proceso a través del cual el “yo” interpreta un signo resulta de un hábito en el marco de una realidad social específica. Por ejemplo, la relación del color rosa en las sociedades machistas con lo femenino, es producto de un hábito adquirido. Tal hábito hace que el “yo” actúe de acuerdo al signo, y que al ver a

una persona con una camisa rosa se considere que debe recibir un trato de mujer. Teresa de Lauretis apropia la noción de “Hábito”³² de Pierce y la iguala a experiencia: Hábito=Experiencia, como

(...) actitud “energética”, como disposición somática a la vez abstracta y concreta, forma cristalizada de un esfuerzo muscular/mental previo, sugiere poderosamente a un sujeto alcanzado por la actividad de los signos, a un sujeto físicamente implicado o corporalmente comprometido en la producción de significado, en la representación y en la auto-representación” (de Lauretis, 1984, p. 289).

Las personajes narradoras de las tres novelas que aquí se analizan se encuentran alcanzadas por el acto de la escritura y la necesidad de dar significación a la experiencia que relatan. La escritura es la afirmación de la experiencia de estos personajes a través de un esfuerzo por producir otras significaciones a los signos aceptados socialmente como “femeninos” o “masculinos”; esta producción se ancla a la experiencia de su formación, por lo que no puede leerse sin ellos. Su escritura se dedica a interpretar, analizar y entender los hábitos con los cuales fueron formadas.

La experiencia de la escritura en estas novelas es política, posibles respuestas a los interrogantes formulados por Alzaldúa. Las novelas otorgan otros imaginarios, lenguas y cuerpos a un pensamiento prejuicioso y colonial de las sociedades occidentales: las mujeres y los sujetos feminizados (homosexuales, hombres y mujeres pobres, indígenas, campesinos/as) sólo poseen saberes, historias orales y testimonios. La experiencia de la escritura en las novelas es el empeño por la representación de la fractura y la crisis propia en una sociedad heteronormativa y heterosexual donde “lo femenino” parece tener mayores dificultades para obtener privilegios políticos. En este marco, las narradoras personaje cuestionan a un tipo de experiencia atada a una significación que relaciona lo femenino con las mujeres biológicas y unos hábitos socioculturales específicos; también

³² El término “hábito” de Lauretis (1984) lo retoma de Pierce quien lo usa en su sentido más amplio y que “(...) designa una especialización tal, original o adquirida, de la naturaleza de un hombre, o de un animal, o de un vino, o de una sustancia química cristalizable, o de cualquier otra cosa, de tal forma que se comportarán o tenderán a comportarse siempre de una forma describable en términos generales en toda ocasión (en una parte considerable de las ocasiones) que puede presentarse en un carácter describable en términos generales” (Pierce, citado por de Lauretis, 1984: 276).

usada para la creación de ciertas políticas³³ articuladas a la idea de nación. En estas políticas ciertos sujetos cuentan y la significación se omite otorgando sólo una idea unificada para comprender la experiencia de los sujetos.

Ante estas adscripciones, los/as autores/as han optado por los espacios donde cuentan y hacen dar cuenta a los demás acerca de su experiencia, la cual no es única pero sí un punto de vista inscrito en unas coordenadas de género, sexo, clase social y raza específicas. Las prácticas narrativas e históricas de la tradición oral y del canto han sido las más elegidas por la cercanía y colectividad que incentivan entre las comunidades; la transmisión de los saberes de sí fundamenta a un grupo de personas y las une a través del acto de contar. Quienes saben o pueden escribir optan por la concienciación a través de la escritura. En palabras de Lauretis (1984), la concienciación, refiriéndose a las mujeres, es la forma a través de la cual han accedido a la interpretación de su experiencia y al reconocimiento de cómo esta las constituye.

La escritura necesita de un cuarto propio como lo escribió Virginia Woolf: “(...) para escribir novelas, es necesario que una mujer cuente con dinero y con un cuarto propio” (2006, p. 7), y con este cuarto se refiere a que tengamos derecho a unas condiciones básicas como un buen salario y una casa en la que además de los espacios familiares, si es el caso, tengamos un cuarto dónde podamos realizar nuestras lecturas previas a la escritura. Sin embargo, este cuarto propio es sólo para algunas mujeres, generalmente, de una clase social alta y/o acomodada que no les exige renunciar a su oficio de escritoras para buscar un trabajo que les signifique algún reconocimiento económico. Las otras mujeres, los otros que no pueden tener este cuarto propio ¿cuáles políticas de la escritura han creado?

³³ La identidad es un elemento central en la noción de experiencia en el feminismo en tanto da cuenta de una estancia que también cruza al género: la política. Las políticas de la identidad se hacen visibles al interior de los movimientos de mujeres, en especial, de color, con el desarrollo de identidades feministas múltiples como una crítica a la exclusividad existente en estos movimientos, los cuales eran precedidos por mujeres con privilegios económicos, que no habían pasado por experiencias de segregación clasista o racista. Como consecuencia, esta crítica promovió “el desarrollo de identidades feministas múltiples mediante un proceso de “poner guiones”: las mujeres se empezaron a identificar como feminista-negra, feminista-proletaria, feminista-lesbiana, feminista-judía y así sucesivamente” (Bondi, 1996, p. 27).

Gloria Anzaldúa dirige una carta a las escritoras tercermundistas en 1980. En esta carta les invita a escribir por fuera del cuarto propio de Woolf: en todos los lugares donde podamos hacerlo; así seamos “mujeres de color” en un mundo donde “lo blanco”, heterosexual, cuenta con posibilidades económicas y buenas relaciones sociales para ser lo más publicado y leído. Anzaldúa, al reconocer la dificultad que le dio alejarse del discurso académico para escribir una carta, insta una política del reconocimiento de la escritura testimonial, de la escritura de la intimidad situada e interceptada por las condiciones de sexo, género, color y clase.

Sabe de las condiciones que influyeron para la emergencia de una política de la escritura fuera del cuarto propio: los intentos por exterminar una lengua a través de la imposición hegemónica (lo que se ha nombrado como idioma nacional), las estrategias de deslegitimación a través de la enseñanza de una “lengua oficial” diferente de la lengua materna, el caso de la imposición del inglés en los Estados Unidos a estudiantes chicanos/as a través del señalamiento del español como una lengua inferior. O los casos de mujeres lesbianas, que con hijos/as y separadas de sus esposos, siguen siendo señaladas por su sociedad y casi no tienen tiempo para escribir. O los hombres que quieren alternar el trabajo en el cuidado de los animales y de la tierra con la escritura. O una mujer indígena que desea recorrer las poblaciones contando historias, sin casarse.

Estas condiciones son el punto de partida para una política de la escritura de la experiencia, porque la escritura es el lugar que salva del tiempo de complacimento con la realidad tal y como está. Anzaldúa (1980) sigue diciendo:

Olvídate del “cuarto propio” –escribe en la cocina, enciértrate en el baño. Escribe en el autobús o mientras haces fila en el Departamento de Beneficio Social o en el trabajo durante la comida, entre dormir y estar despierta. Yo escribo hasta sentada en el excusado. No hay tiempos extendidos con la máquina de escribir a menos que seas rica o tengas un patrocinador (puede ser que ni tengas una máquina de escribir). Mientras lavas los pisos o la ropa escucha las palabras cantando en tu cuerpo. Cuando estés deprimida, enojada, herida, cuando la compasión y el amor te posean. Cuando no puedas hacer nada más que escribir (pp. 224-225).

Escribir para ordenar el mundo desde la propia mirada, así sea en los tiempos y espacios no esperados por la escritura. La escritura para Anzaldúa es un oficio al cual se es convocada/o; a ella la convoca su condición de mujer tercemundista, de chicana, de lesbiana. Escribe porque no le importan las expectativas que los otros se hagan respecto a su escritura: ella es otra más que da testimonio de su condición. Escribe porque a las mujeres las exiliaron de la palabra escrita, de la creación literaria y cuando lo hacen algunos/as increpan su acto diciendo que enseñan al público su vida privada. Escribe porque no quiere afirmar que su experiencia sea más difícil o mejor que las de otras mujeres, y por la necesidad de no trivializar unas experiencias ante la de ella. Contarla a través de un tejido que amarre los intentos de deslegitimarla:

El peligro de escribir es no fundir nuestra experiencia personal y nuestra perspectiva del mundo con la realidad social en que vivimos, nuestra historia, nuestra economía, y nuestra visión. Lo que nos valoriza a nosotras como seres humanas nos valoriza como escritoras. No hay tema que sea demasiado trivial. El peligro es ser demasiado universal y humanitaria e invocar lo eterno para el sacrificio de lo particular y de lo femenino y el momento histórico específico (Anzaldúa, 1980, p. 224).

Al pensar en políticas de la escritura, de manera inmediata la noción de experiencia aparece. Para Anzaldúa, los peligros de escribir acerca de nuestra experiencia son aprendidos; para algunas personas escribir lo que le sucede a las mujeres es trivial, y poco interesante. Por tanto, la política de la escritura de la experiencia es el mecanismo del sujeto para defender su perspectiva, el lugar desde dónde observa y vive su formación. Se observa lo que se apetece a partir de un cuerpo. Situar la experiencia es también reconocer las lenguas bajo las cuales las personas dan cuenta de su realidad.

2.3 Los saberes de la experiencia en *La forma del silencio*, *Reptil en el tiempo* y *The Mixquiahuala Letters*

Escribir acerca de la experiencia de la formación es la práctica que emprenden las narradoras personaje de las tres novelas a analizar. Esta escritura se basa en un saber acerca de sí mismas, producto de la reflexión de la experiencia.

En el marco de la pedagogía, la práctica es la experimentación del saber de quien enseña; este saber es el que hace que se le denomine, dentro de una sociedad específica, como “maestro” o “maestra” y que se le otorgan funciones especializadas para la enseñanza de su saber. Si quien enseña no tiene un saber por enseñar, su tarea como pedagogo/a no sería posible. La noción de saber pedagógico reside en un proyecto conceptual y metodológico³⁴ para reconceptualizar a la pedagogía y quitarle los sesgos que trae desde la modernidad: ser un saber instrumental que se sustenta en unos métodos para la enseñanza, reduciendo a quien enseña como una persona que sólo sabe métodos y no tiene un conocimiento acerca del saber que enseña.

Entender a las narradoras personaje de las novelas como poseedoras de un saber, es también leerlas como sujetos que enseñan lo que significa ser formado; de manera más específica, lo que significa recibir un tipo de formación en razón del género. En la práctica de la escritura, las narradoras personaje a la vez que construyen un discurso sobre la formación que han recibido por la escuela, la familia o la sociedad, entregan una experiencia que la cuestionan; de esta manera, la estrategia elegida por ellas nos enseña que la experiencia no puede unificarse ni corresponde a una esencia. Esta propuesta de análisis se basa en los siguientes fundamentos pedagógicos:

En el marco de la pedagogía, Zuluaga (1999) construye la noción de saber pedagógico a partir de su lectura de la noción de saber para Foucault; la autora define saber cómo:

(...) el espacio más amplio y abierto del conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (p. 26).

³⁴ La pedagoga colombiana Olga Lucía Zuluaga emprende este proyecto, partiendo de la siguiente definición de pedagogía: “(...) la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (1999, p. 11).

De esta manera, al llevarlo al campo de la pedagogía, Zuluaga comprende al saber cómo una noción que le ayuda a explorar la pedagogía en relación con otros discursos y prácticas: “[...] primero la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política” (26), y la Pedagogía con relación a la Didáctica; con esta noción, le otorga a quien investiga la posibilidad de ir desde los espacios más conceptualizados y especializados de la pedagogía a sus niveles más cambiantes y relacionales con las ciencias sociales y humanas y otras disciplinas.

En esta tesis, la noción de saber pedagógico es leída en términos de un saber de sí misma que permite la experiencia. La experiencia forma a las narradoras personajes, quienes a la vez que están reflexionando, están aprendiendo acerca de sí mismas. En este apartado, entonces, se ahondará en la experiencia de la formación femenina que subyace en *La forma del silencio* (1987) de María Luisa Puga (Ciudad de México, México), *Reptil en el tiempo. (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Helena Uribe de Estrada (Medellín, Colombia), y *The Mixquiahuala Letters* (1986) de Ana Castillo (Nueva York, Estados Unidos) como un saber pedagógico que nos dice mucho acerca de cómo las mujeres en México, Colombia y en los Estados Unidos (las mujeres chicanas) reflexionaron sobre su experiencia y comenzaron a cuestionar los estereotipos con los cuales fueron formadas.

Las historias de la formación femenina en las tres novelas guardan una estrecha relación con dos instituciones específicas: la escuela y la familia. La formación femenina en las tres novelas es un proceso de enseñanza-aprendizaje otorgado por sujetos que tienen un mayor conocimiento de la vida, de las tradiciones y costumbres y de las prescripciones de género en un contexto social y cultural específico. Esta formación entrega un saber acerca de cómo las mujeres se deben comportar en la realidad social y que en las novelas es cuestionado.

La formación femenina le corresponde a la familia que, como la escuela, tiene prácticas de enseñanza que se basan en el ejemplo para marcar hábitos: si la madre es hogareña y bondadosa, se espera que su hija también lo sea, a la vez que si el padre es responsable y honrado se aguarda que sus hijos lo sean. De esta manera, la imitación es consecuencia del buen ejemplo que la madre y el padre, actores de la familia nuclear³⁵, puedan dar a su descendencia.

En las tres novelas, la formación femenina va a tener un énfasis con relación al sexo biológico del personaje y al tipo de educación que recibe. El vínculo entre el sexo biológico y la educación, unifica la experiencia y la nombra como femenina o masculina. Pero, por otra parte, la formación femenina impulsa la experiencia de la concienciación y plantea una crítica a los estereotipos acerca de “lo femenino” enseñado por la educación femenina. En las novelas, las narradoras personajes, a través de la escritura sacarán sus propias conclusiones acerca de la educación femenina, de sus experiencias, sus derechos, su complejidad y se de/formarán a partir de ella.

2.3.1 La educación femenina y la mujer para la nación

En *La forma del silencio* (1987) de María Luisa Puga la diferencia entre la educación recibida por la niña y por Juan se sostiene a través de la marcas del género y de la clase social. A continuación se transcriben partes del relato “El país” que describe en detalle la educación recibida por la niña en su infancia. Este relato permitirá comprender que la base de la formación suministrada en la escuela se basa en una idea de nación. Este vínculo recuerda a la formación clásica que, en su momento, se interesó en configurar unos ideales de sujetos a formar para las naciones en ciernes.

El país [fragmentos]

³⁵ La familia nuclear es la estructura más avalada y respetada por la cultura heteronormativa, en tanto con ella se guardan sus valores; está conformada por una pareja heterosexual, hombre y mujer, quienes a través de la unión del matrimonio, están autorizados por la Iglesia y la sociedad para tener hijos/as y encargarse de su crianza.

La primera vez que tuve conciencia de esta palabra fue cuando por chiripada me dieron un premio en la escuela. Estaba en cuarto de primaria, en Acapulco. Hacía calor y la maestra —cuyos blusones eran desesperadamente parecidos— se paseaba de arriba abajo por el salón, hablándonos de España. La clase era de historia. De repente, interrumpiéndose en seco, nos miró acusadoramente y lanzó una pregunta. No recuerdo cómo la formuló. Sí me acuerdo de que no la entendí, como tampoco estaba entendiendo la clase. Pero de entre ese espeso y monótono rumor que eran sus palabras, algunas, como piedritas, se me iban quedando en la conciencia. Alcé la mano y dije: visigodos. Correcto. Y me entregó el álbum de estampitas. Monografías eran. Cuatro estampas por línea. Cuatro países por página: mapa, historia, escudo, bandera. **Cuatro** estampas hacían un **país**. Cada país era distinto. (LFS, p. 19. Negritas de la autora).

Cuando me tocó la primera de México sentí: yo. Yo. Soy yo. La bandera de los desfiles, de los lunes antes de entrar a clases, de los eventos deportivos. La bandera de las composiciones: "Bandera querida, bandera adorada...", que tenía y no tenía que ver con uno. El águila del escudo.

Y luego comparar: la bandera de Alemania, la de México, la de Birmania, la de México, la de Suecia, la de México. Nunca me ocurrió desear que la mexicana tuviera otros colores, otro diseño. Era, punto, y yo era mexicana, aunque la historia de México comenzara en la escuela con un "Al llegar al Estrecho de Behring...", y a partir de ahí ya no tuviera nada que ver con uno (LFS, p. 19).

Las experiencias de formación posibles dentro de los contenidos dados en la escuela son aquellas que se piensan para formar sujetos al interior de un proyecto de nación: "Cuatro países por página: mapa, historia, escudo, bandera.". Este proyecto, por lo general, omite las diferencias entre los sujetos y se centra en la necesidad de formarlo con una identidad nacional. La expresión: "Cuando me tocó la primera de México sentí: yo. Yo. Soy yo.", permite leer la constitución y permanencia de una identidad nacional, y de una práctica en dónde los sujetos que asisten a la escuela pueden aprender su adscripción a un país en sus contenidos curriculares e infraestructura.

La posibilidad de un orden racional en la escuela es evidente en su estructura, la cual fue adecuada con espacios donde quienes aprendían estuviesen sentados y quienes enseñaran, al frente de sus aprendices. A su vez, este orden permitía introducir en la escuela una idea muy específica de nación. Parafraseando a Escolano (2000), la estructura escolar también permite leer que además de agrupar personas autorizadas por el Estado para

enseñar y personas que aprenden, tiene como base una idea de nación específica. También, el anterior pasaje de LFS deja entrever una educación primaria encaminada hacia el reconocimiento de los países que, para la narradora, era imposible resumir en cuatro estampas; a pesar de que para ella “Cada país era distinto” y tenía una bandera diferente. A su vez, la enseñanza de la historia partía de la omisión de un pasaje violento de nuestra historia como fue la colonización, pues si bien la maestra se la pasaba hablando acerca de España, la historia de México para ella comenzaba desde el momento en el que llegaron los españoles al estrecho de Bering.

En LFS, el proceso de la infancia es fundamental para el aprendizaje de las nociones más centrales de la vida de la narradora. Volver a al salón de clase y al patio del recreo, es mirarlos como espacios dónde se diferencian a los hombres y a las mujeres, pero en los que, justamente, también se aprende de tal diferencia. En el siguiente apartado, la narradora personaje propone un encuentro entre la niña y Juan: los imagina a ambos en el recreo, el espacio de los encuentros con el otro por fuera de la clase, el lugar en el que se reafirman las preguntas de las niñas acerca del futuro esperado para ellas, y el contexto en donde una niña, que puede ser la narradora misma, confundida por esa expectativa, decide comenzar a alejarse:

El hecho es que [Juan], de la mano de la madre —muy en su papel de dama que lleva a su hijo limpiecito a la escuela— cruzaba para entrar de lleno en la vida, esa vida que el patio de las escuelas contiene de manera tan imperturbable. Ahí están siempre todos: el bravucón, el relajiento, el malbaratado. El que siempre nos persigue como si nuestra existencia le resultara un estorbo. El que nos mira con intriga. . . el corrillo de niñas que se agazapan unas tras otras: tú cuántos hijos quieres tener; a ti qué sopa te gusta más; qué harías con un millón de pesos; a qué edad te quieres casar. Risitas, codazos, miradas oblicuas. Pero ante la mirada atónita de Juan, de repente una expresión, un gesto, un perfil dislocado del todo, del grupo. La línea de un cuello, el tono de una piel. Una niña se distrae del grupo. Una niña rezagada, apartada, apesadumbrada tal vez por algún contratiempo, o por la clase de aritmética que Juan le podría explicar con toda sencillez si llegaran a comunicarse. (LFS, p. 42)

El patio del recreo propicia un contrapunteo a la enseñanza de una idea de nación en la escuela misma. En el anterior pasaje, la narradora encuentra a dos sujetos que, a través de la educación recibida, se les intenta decir que no pueden relacionarse porque no comparten temas en razón de su género, raza y clase social. Así, con esta cita, la autora desmonta la identidad nacional (del relato corto “El país”), por medio de los diferentes y situados que son los procesos formativos en razón de las características de género, de familia, y de clase social. Es muy diferente ser una niña de una clase social media, que recibe educación pública y cuya madre está muerta, a un niño –Juan- más acompañado en su educación y que es cuidado por su madre. La identidad, entonces, es una construcción que rebasa el marco de la nación y se traslada a espacios educativos y de socialización dónde los sujetos se las ven con “el sujeto nacional” pero también con la especificidad de las identidades en el aula y en el patio del recreo.

Al interior de la familia, la formación en los primeros años y hasta la adolescencia, se encamina, por lo general, hacia lo que los padres o personas con responsabilidad en el cuidado de la infancia consideran. En el relato *El país*, puede leerse la educación que recibió la narradora personaje cuando era niña, mientras que en el siguiente fragmente puede identificarse la educación de Juan, el personaje que la narradora eligió para contraponer al lado de la niña; Juan opta por la lectura:

¿Ni cansarse de hacer preguntas? Qué horror. Juan odia que se fijen en él. Mejor leer todo lo posible. Qué tal: no perderse la oportunidad de *cansarse* de hacer preguntas... ni que qué. Pero sí, eran inquietantes ciertas cosas que subyacían en el mero hecho de estar leyendo un libro sobre Química. Su padre se lo había regalado igual que le había regalado muchos otros libros. Uno sobre música por ejemplo. (LFS, p. 48)

Juan es un personaje invitado por la narradora a participar de su novela. Ha tomado la palabra a través de la lectura. La narradora de *La forma del silencio* le da palabras y, cuando no lo hace, narra su relación con él. Su vida y proceso formativo es ubicado en la segunda mitad del siglo XX y es el personaje con el que se entiende los postulados del proyecto de formación alemán del siglo XVIII en el contexto latinoamericano. Juan

nace en España, sus padres se lo llevan a México debido al exilio de la guerra civil española; crece, es autodidacta, se titula como químico, se casa y obtiene un trabajo de oficinista.

A la par que nos enteramos de la relación que Juan tiene con la lectura, la cual es influenciada por el afán de sus padres y de él mismo por ser un profesional reconocido, encontramos que la niña se acerca a este oficio, aún prohibido para las mujeres:

Y uno leyendo a Corín Tellado con voracidad. Pero claro, era lo único, ya que la etapa de las historietas había quedado atrás. Por más que los tíos las seguían leyendo. Eso, y algunos libros (que había que sustraer a escondidas). Leer, de todas formas, no era bien visto en unas niñas que tenían tantas cosas que aprender: desde cómo batir la clara de un huevo, hasta el primoroso bordado, ese que inevitablemente arranca expresiones como: ¡qué hermosura! ¡Labores así ya no se hacen! (LFS, p. 67)

Con el personaje de Juan, la autora muestra el éxito de la lectura por gusto propio y la contrasta con la lectura a escondidas de la niña, resaltando las asignaciones de género que influyen en los libros que nos son permitidos leer en la infancia. A la niña se le exige dedicarse a oficios que sustentan el ideal de formación femenino: coser, lavar y cocinar, más no oficios relacionados con el gusto y las búsquedas personales como la lectura. Estas experiencias son justamente el impulso para que la narradora personaje de LFS opte por la escritura para cuestionar la educación que ha recibido tanto en la escuela como en su familia.

La niña y Juan son dos personajes totalmente diferentes y que dan cuenta en sus historias, de la diferencia radical entre la formación femenina y la formación masculina. Esta diferencia no sólo es formada en la escuela, sino también en otras instituciones como la familia que prescriben ideales de formación en correspondencia a las pautas de género de las sociedades, y no con las búsquedas personales que cada sujeto perfilará con relación a sus procesos identitarios.

2.3.2 La “buena madre” como institución de la “experiencia femenina”

La narradora personaje de *Reptil en el tiempo* escribe acerca de los vacíos en la educación femenina, en especial, los relacionados a una visión maniquea de las mujeres que son madres: “madre buena” y “madre mala”. Ella ha optado por autodenominarse como una madre que no debe ser recordada por sus hijos/as en tanto ya no tiene nada que enseñarles en razón del asesinato que ha cometido:

Pero a nadie comunicaron en dónde estuvo su mamá ese jueves, entonces los abrazó muy fuerte, más fuertemente cada día, para reemplazar las órdenes y los consejos que se le deshacían entre la garganta. Comprendió que nada podría enseñarles en adelante: ¿no matarás?, (*maté*). ¿No mentarás?, (*mentí*). No volverían a mirarla en los ojos —a beber su agua—. Si el agua se seca, ¿qué queda? La sed y un bagazo. (*Yo*). Ante el encubrimiento inocente de los hijos, ¿qué podía alegar? ¿Cuál es el castigo por herir un alma? ¿Cuál, para quien horada las venas de un niño? Y estalló el silencio, y la idea obsesiva: (*si muero, lograrán olvidarme*). (*RET, p. 12*).

A la luz de la sociedad, ella ha pasado a ser “mala madre”, una mujer que no tiene nada provechoso que transmitirle a su descendencia así ellos/as la sigan distinguiendo como su madre. Antes de cometer este asesinato, a los ojos de su familia, de su esposo y de la sociedad era vista como una “buena” madre. Ahora, en la cárcel, se pregunta qué le dirán a sus hijos acerca de ella pues ya no es el mejor ejemplo.

En *Reptil en el tiempo* además de la madre, la figura paterna tiene una marcada relevancia. Esta figura es reseñada por la autora como un personaje de la gran narración que es la vida: (...) Y ES DIOS UNO DE SUS PERSONAJES. Y ES LA TIERRA SU ÚNICO ESCENARIO. DIOS ES EL SEÑOR. LOS DEMÁS, SUS CRIATURAS. ÁMENLO O NO, ES EL SEÑOR. NINGUNO DE SUS PERSONAJES PUEDE IGNORARLO, PORQUE ES OBVIO (*RET, p. 46*). Es un personaje a quien la narradora le otorga características omniscientes: está por encima de su voluntad y vigila todos sus actos. También es una voz que cuando aparece lo hace en mayúsculas sostenidas, como una imposición o llamado de atención en voz alta y como una voz que regaña:

YA ESTAS DESNUDA FRENTE A MI, Y FRENTE A TI MISMA. ¿QUE TIENES PARA DECIR? (*Te muestro lo que soy, lo que me diste: miseria*). LA PEQUEÑEZ DUELE, PERO VIVE HASTA QUE YO LA LLAME. (*No tuve paciencia*). TE FALTO VALOR, MUJER. (*¿Qué es peor: crearme Tú, o quitarme yo esta vida que no había pedido? En mí hiciste a un monstruo indefenso e incapaz. Me vine para no aniquilarlos a ellos*). PERO DERRUISTE TU ALREDEDOR, MIRA. . . (RET, p. 53).

Además de increpar a la narradora y decirle que ha acabado con su vida social al asesinar a su mejor amiga, la narradora misma enuncia que escribe la novela para Dios: “*Te escribo aunque a nadie le interesen mis relaciones contigo. Escribo por Ti. Perdona si hay todavía orgullo en mis palabras.*” (RET, p. 228). La escritura para Dios es una manera de buscar el perdón ante el asesinato cometido, pero también, refuerza la idea de la sociedad a la cual pertenece la narradora: una sociedad que erige un Dios que debe ser obedecido, una entidad cuya existencia es posible por medio de la fe. Y una entidad adscrita a la Iglesia, institución encargada de reafirmar los ideales de la “buena” madre por medio de la imagen de la virgen María.

La imagen de la “buena” madre se mantiene por medio del buen ejemplo a través de mujeres vinculadas con el cuidado y la maternidad: las abuelas, las tías y las hermanas mayores. En *La forma del silencio*, la niña quedó huérfana de madre a los 7 años y desde este momento comienza a ser cuidada por su abuela en Acapulco. En varios fragmentos de la novela se lee la educación recibida por la abuela como el tipo de educación que concluiría en una experiencia específica: la de ser el tipo de mujer que su abuela tenía en mente, parecida a su madre y semejante a los oficios permitidos para la mujer por la sociedad:

Y aquello de: Porque para las mujeres es más delicado que para los hombres. La mujer tiene que escoger algo que vaya con su sexo. Se va a casar; va a tener hijos, sí, pero tiene que tener también algo práctico en qué apoyarse (maravilloso sentido común de mi abuela, quien había comprendido que los hombres, pese a su sobrenatural fortaleza y superioridad, también se mueren inopinadamente). Coser muy bien; cocinar muy bien... tu madre (que era una santa) aprendió mecanografía y taquigrafía; era excelente para trabajar (LFS, p. 85).

La reificación de una “experiencia”, en este caso la de la madre de la niña, también justifica histórica y semánticamente a “las características de un género” al cual debe pertenecerse a través de unos comportamientos específicos. Si la abuela sabe que la sociedad espera que su nieta aprenda mecanografía y taquigrafía, oficios aceptados para las mujeres, está afirmando un tipo de relación que la sociedad espera de las mujeres con su trabajo. El pensamiento de la abuela da cuenta de una experiencia unificada, de una experiencia que la sociedad espera para las mujeres.

Joan Scott (1992) encontró a nivel discursivo que en varias ocasiones la idea de experiencia preexiste a los individuos: como una expresión del ser del individuo, interna, o como aquello sobre lo que la conciencia ejerce su acción, externo, como algo que les otorga la autoridad para ser los únicos en dar testimonio de ella. Por tanto, si se prescribe un tipo de experiencia que las personas deben tener, entonces, se está afirmando que unos sujetos sí saben qué es ser una mujer dentro de una sociedad específica y que su labor es formar a otras las mujeres para que den testimonio de tal experiencia.

2.3.3 Los estereotipos de género y la “experiencia femenina”

En *The Mixquiahuala Letters* la experiencia sí cumple la función de integrar discursivamente y representar a Teresa y Alicia en un espacio social, pero esta integración se hace bajo unos parámetros de clase, género, raza. Para el caso de la novela, la lengua constituye un motivo de encuentro, de fusión y de forma de comunicación luego de cruzar la frontera. En México, Teresa tendrá más habilidades para comprender las formas y las intenciones con las que los hombres mexicanos se les acercan, mientras que Alicia, al decir: “No hablo español”, sin pronunciar la “ñ”, inmediatamente es ubicada en México del lado de la “gringa”.

La experiencia de Alicia en México es la de saberse sin el privilegio que le otorgaba en los Estados Unidos ser rubia y hablar inglés. Y este privilegio no lo va a cuestionar, ni se va a

preguntar por qué los hombres en México se acercan a ella para pedirle sexo o intentar violarla. A pesar de estas situaciones, Alicia espera que Teresa la defienda o que encuentre la manera para que ambas escapen, pero no es capaz de cuidar de sí misma, de reconocer su vulnerabilidad en lugares en donde las mujeres deben decir no y prestar atención a su seguridad. En el siguiente pasaje, Alicia casi es violada por dejarse llevar por su pareja de baile hacia un lugar oscuro donde, junto con otros hombres, iba a intentar violarla. Teresa, aparece en la escena para salvarla:

It happened quickly. They were anxious to have you, chew you up, one would have the legs, the other a breast, devour and throw your bones into the ocean, never to be heard of again. Another stupid desperate gringa, foreign scum. It happened quickly. One grabbed your arm, the other pulled at your waist to drag you backstage. Without knowing i would do it, i flung at them, **LEAVE HER BE! SON OF A BITCH!** trembling with rage, **LEAVE HER ALONE OR . . .** The spell was broken. The legend that you were for the taking, that followed you from one city to where you had never been before but reputation and honor decides whether she will live or die—sentenced you that night. (TML, p. 84).³⁶

Alicia va a estar marcada por su apariencia física: será tratada como una “gringa” por sus ojos y cabello claros, y por su no manejo de la lengua oficial de México: el español. Su presencia en la novela da cuenta del encuentro de las mujeres privilegiadas por alguna situación, en este caso, por el color de la piel, con lo que otros no ven como privilegio sino como un estereotipo que les indica que las mujeres blancas y rubias sólo son bonitas y disponibles para tener sexo.

Alicia en la novela está en el lugar de las mujeres que no se han dado cuenta que la opresión no sólo es de parte de los hombres que las agreden sino también parte de ellas mismas al no cuestionar su posición. Cherríe Moraga (1988) en su texto *La güera*³⁷, escribe lo siguiente acerca del darse cuenta de la opresión:

³⁶

³⁷ En México, ser güera, es tener los ojos azules y/o la piel clara. También es una palabra que se usa para llamar la atención de las mujeres en los mercados y puestos ambulantes así no sean de piel clara.

Verdaderamente, el opresor no teme tanto a la diferencia como a la similitud. Teme descubrir en sí mismo las mismas penas, los mismos deseos que los de la gente que ha herido. Teme la inmovilización que le amenaza a raíz de su culpa incipiente. El opresor teme que tendrá que cambiar su vida una vez que haya visto en los cuerpos de quienes ha llamado diferentes. Teme el odio, la rabia, la venganza de quienes ha herido. Esta es la pesadilla del opresor, pero no es exclusiva de él. Nosotras, las mujeres, tenemos una pesadilla similar, pues cada una ha sido en alguna medida oprimida y opresora. (Moraga, 1988, p. 25).

Teresa, por su parte, es consciente de que ella y Alicia son dos mujeres solas viajando por un país que no conocen. Su actitud, durante la narración, es cauta, y reconociendo su situacionalidad en cada momento. Si bien Teresa también será clasificada por su apariencia, no será señalada como extranjera o gringa, sino como una mujer que tiene rasgos mexicanos, que parece ser hija de migrantes mexicanos en los Estados Unidos. Además, Teresa también es consciente de que es una traidora en México: es hija de las personas que se fueron del país en busca de algo que ya no tenían. En el caso de TML, los viajes emprendidos a México son justamente para no encajar socialmente, para estar en un lugar donde a las mujeres chicanas se les denomina como “traidoras”. Como lo dice Ana Castillo (1991), la autora de la novela en una entrevista: las traidoras son las mujeres que se fueron de México y viven en los Estados Unidos en “unas mejores” condiciones que las de las de sus compatriotas. También lo son porque hablan inglés, la lengua del extranjero/a.

Teresa podría ser la hija del Sr. Aragón –el mexicano que le dice que habla mal español porque no sabe pronunciar la “ñ”- por los rasgos que ambos comparten y por esta razón recibe un trato diferente al de su amiga Alicia. Este trato permite leer que el Sr., como todos los sujetos que integran a una sociedad específica, se construyen una idea de lo que debe ser la experiencia para las mujeres y la experiencia para los hombres. Cuando los sujetos de la sociedad se encuentran con mujeres como Alicia y como Teresa, así no se den cuenta de ello, son desestabilizados de esta apreciación unificada de la experiencia.

La escritura de la experiencia es una labor política, en donde los sujetos se posicionan y dan a leer sus saberes. La política de llevar a las letras lo que ha significado la formación en un

lugar específico. Esta política acaba con la idea de una experiencia unificada y la presenta como formadora, como escuela en donde los sujetos aprenden a relacionarse con ellas/os. Y también, la escritura, da cuenta de la organización de la experiencia para ser enseñada a otro que posiblemente lea el texto. De esta manera, la escritura de novelas acerca de la experiencia es también producir un saber a la vez que narrativamente se expone la manera como estos sujetos fueron formadas/os por la experiencia. En última instancia, la escritura, además de posicionar al sujeto políticamente, es también un instrumento para la crítica, la resignificación y la ocupación de las prescripciones que anticipan su experiencia, que enuncian cómo debe actuar y ser.

2.4 Los géneros literarios insurgentes de la *Bildung*

Como escriben Belausteguigoitia y Mingo (1999) existen formas literarias al margen, *outlawgenres*, usados por quienes no cuentan para el discurso hegemónico y que han decidido usar formatos discursivos “desprestigiados” como propios de la escritura de las mujeres: la carta, el diario, los testimonios, para apropiarse de su palabra y para sus disertaciones acerca de su proceso de transformación. Estos géneros

se caracterizan por tener orígenes debatibles y categorizaciones variadas o difíciles de estipular con limpieza. La emergencia de estrategias narrativas y de adopción de voz y autoridad a partir de estos géneros representa el cuestionamiento a los cánones y convenciones que tradicionalmente habían despreciado o considerado como menor dicha producción narrativa, lejos de poder acceder a la categoría de "obra maestra". (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 24)

Si bien la emergencia de estos géneros no es muy clara para la crítica literaria hegemónica es visible su importancia para quienes no cuentan, sobre todo para las feministas de color³⁸ y para las feministas negras. La aparición de estos géneros se debe a

³⁸ Usamos el término de color para referirnos, especialmente, a las mujeres que a través de su lucha contra la dominación racial, han emprendido, como escribe Lugones (2008), “un movimiento solidario horizontal” (p.75). Este término fue adoptado en Estados Unidos por las mujeres que a través de un vínculo luchan por no ser separadas por mecanismos coloniales como el racismo; estas mujeres son, para Lugones: “indígenas,

una afectación radical relacionada con las políticas de la ubicación y de la mirada. Caren Kaplan (1992), en el marco de la escritura autobiográfica, considera que estos géneros representan no sólo a la autoría individual sino también a un discurso sobre la situación y la localización.

En las novelas que aquí se analizan, las circunstancias del proceso de transformación afectan la localización y la mirada. En esta investigación, agregamos a los *outlawgenres* una localización que no se afecta por la idea de nación, sino justamente por la desidentificación con un territorio marcado por fronteras geoespaciales y políticas en donde para renunciar a cabalidad a la experiencia femenina o masculina, dada por una autoridad de la sociedad; o de novela, de poesía o de carta, otorgada por una autoridad nacionalista, institución (escuela, familia o estado) o por la crítica literaria hegemónica.

Estos géneros literarios constituyen la estructura a través de la cual las narradoras personaje desarrollan su crítica a la idea de experiencia femenina a través de prácticas pedagógicas feministas. Para Gore (1992), el estudio de la práctica feminista no debe enfocarse en cómo el otro se relaciona con su género y con el de los otros, sino, justamente, es aspectos invisibles, casi no notables como lo es el proceso de la invención de sí mismo; de manera más concreta, “las relaciones poder-saber como aparecen en el discurso” (p.157). Estas técnicas, en palabras de Foucault:

En primer lugar, las técnicas de sí no exigen el mismo aparato material que la producción de objetos, por lo que a menudo se trata de técnicas invisibles. En segundo lugar, es frecuente que vayan unidas a las técnicas para dirigir a los otros. Por ejemplo, si nos fijamos en las instituciones docentes, observamos que hay uno que dirige a otros y les enseña a dirigirse a sí mismos. (Foucault, citado por Gore, 1992, p. 157)

Las relaciones de poder-saber que circulan no sólo en el aula sino también en instancias discursivas como los ideales de formación (Scheuerl, 1985), configuran tales relaciones y hacen posible la autovigilancia de una mujer sobre su proceso de formación por miedo a

mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género” (p. 75).

no ser aceptada en su entorno social. Estas relaciones no afectan la manera cómo los sujetos son visto sino las formas como ellos enfocan la mirada hacia sí, en este sentido, la forma como establecen relaciones con ella/os mismas/os. Las miradas cuentan una forma pedagógica.

Los géneros al margen, los *outlawgenres*, al encontrarse en la frontera de la vida misma de quien escribe y de la ficción, de la autobiografía y de la novela, alteran las miradas que proyectan los ideales de formación sobre las mujeres y los hombres, así como la heterosexualidad obligatoria sancionada por la heteronormatividad. Estos géneros en las novelas toman diferentes formas y a través de ellos puede leerse una crítica de las prácticas pedagógicas de la educación femenina que sustentan una esencia de experiencia femenina. Estos géneros tienen mirada desde abajo, de ladito –diría la narradora personaje de LFS- a los géneros literarios hegemónicos.

2.4.1 La fragmentación de la experiencia

En *Reptil en el tiempo* abunda el uso de fragmentos de un diario escrito: “Ayer murió Martina María. No fui a su entierro porque estuve enferma” (RET, 70). El diario es una modalidad discursiva que tiene como fin ser el espacio donde los sujetos, además de describir sus vivencias, despliegan reflexiones acerca de sí. Esta modalidad pertenece al género discursivo de la confesión. Para Foucault, “la confesión es un ritual del discurso en el cual el sujeto que habla coincide con el sujeto del enunciado” (1977, p. 78). La confesión no sería posible sin que exista otro al cual se dirige el discurso. Parafraseando a Foucault, en este ritual también circula el poder en tanto hay un alguien al cual estamos confesando algo. En *Reptil en el tiempo* esta confesión, como se ha visto, sucede de manera ambivalente de parte de la narradora personaje. Ella confiesa para cuestionar los ideales de formación que debe seguir y para ser escuchada por Dios.

En *La forma del silencio*, el ritual de la confesión lo hace una escritora a su narradora. En cada momento le confía sus ideas acerca de la sociedad en la cual está inmersa: “Contar para poder ver. Para saber qué es lo que uno ve. No es lo mismo saber que uno vio. Hay que contar para redondear. Para poner en marcha una serie de cosas que no sabía que había visto.” (LFS, p. 111).

The Mixquiahuala Letters es una novela epistolar escrita bajo el arte de la fragmentación. La fragmentación es característica de la escritura de un viaje, diferente al que emprende el heroico héroe masculino de la novela de formación. La narradora personaje escribe su cuerpo en la experiencia de la escritura y no le interesa que sus historias queden fragmentadas en las cartas y que no pueda con ellas construirse una historia de principio a fin. La fragmentación de las experiencias de de/formación en la novela, muestra la imposibilidad de comprender un viaje en su totalidad pues algo se escapa de lo que las palabras pueden abarcar: las sensaciones, las emociones, los olores y los colores vistos. La novela constituye todo un esfuerzo por la búsqueda de la de/formación, abandonando la necesidad de comprenderlo todo, característica de la *Bildungsroman*. TML rescata la incompreensión, los espacios vacíos en la novela, como una forma de aprendizaje.

En *Reptil en el tiempo* y en *La forma del silencio*, la escritora le cuenta a la voz narradora lo que entiende por el acto de contar. Y esta práctica parece que se traslada de la escritura de diarios de parte de María Helena Uribe de Estrada como María Luisa Puga, las autoras. En el caso de Puga, la escritura de estos diarios fue durante toda su vida, publicando de manera completa *Diario del dolor*, un texto en el que aborda su relación con el cáncer, enfermedad motivo de su fallecimiento.

Para la historiadora Carroll Smith-Rosenberg (citada por Zaldívar, 2009), el diario es la evidencia histórica de una escritora y de un escritor, de esta manera, al leer las novelas de Puga, queda la sensación de que los diarios son para ella la modalidad discursiva más rica

para una persona dedicada a la escritura literaria. En sus textos, el diario es la base y la fuente de sus observaciones. Según Zaldívar (2009), Puga intentó capturar en sus novelas el habla peculiar de la clase media a la cual perteneció y que continuamente cuestionó. El diario permite en quien los escribe un proceso de autoconciencia de sus relaciones con lo que le circunda y pueda apropiárselo como la escritura previa a la novela. El diario, en últimas, constituye un importante archivo para el estudio de la de/formación.

2.4.2 Escribir acerca de la constitución de sí misma

El género novela dentro de la teorización acerca de los géneros literarios cuenta con una larga historia que data desde Aristóteles, quien propuso la tríada: narrativa, poesía y dramática como fundamento para la distribución de las obras literarias. En la teoría del siglo XX, según Arán (2009), la noción acerca de los géneros literarios es el resultado de movimientos, “transformaciones, cruces y variedades, [así como de] los contratos de lectura que originan, los públicos que convocan, las ideologías a las que sirven” (p.17). Cambios que tienen lugar en correspondencia a la sociedad y la cultura en donde se producen. La literatura es un organismo cambiante como la sociedad y cuándo esta se transforma se debe a la actividad verbal (las palabras, las expresiones, las canciones) y la actividad no verbal (los gestos, los modos, las emociones) propia de la cotidianidad de los hablantes y lectores. Uno de los personajes del índice propuesto en *La forma del silencio* es “La novela”, la cual, para la narradora es una manera de organizar las cosas para entenderlas. A continuación se transcriben fragmentos del texto “La novela” (p.22-24), el microrrelato más extenso del Índice de LFS:

La novela

Una novela puede ser una manera de ponerse en las cosas para entenderlas, para reconstruirlas o reorganizarlas. Para recordarlas o conjurarlas. Es una manera de ser que dura lo que dure esa novela. Exige cosas que a lo mejor uno habitualmente no hace. Imprime curiosidades y percepciones específicas (que se recordarán luego como una etapa pasada). Desata un lenguaje propio, cuya dirección uno no tiene más remedio que seguir para ver qué ha sucedido en esa escritura.

[...] Cuando escribí mi primera novela (que nunca terminé), pensaba que de lo que se trataba era de escoger una estructura que a uno le gustara y luego, simplemente, llenarla con historias propias; con tonos propios.

[...] De manera que tomé *Contrapunto*, de Aldous Huxley y, colocándomela muy de frente, muy bien abierto el libro y derecho, procedí a hacerla adaptación del primer capítulo. Era cosa de ir buscándole equivalentes a todo: desde el paisaje y el clima: Londres = Distrito Federal (aunque en esos años no había todavía metro), hasta los personajes. Difícil asunto.

Pero no, no se podía. Algo distraía inevitablemente la atención: una irregularidad que *Contrapunto* no destilaba. Una falta de homogeneidad. En Londres todo era parte de un todo —con sus diferencias, sus seres infelices, feos o ruines. Sus personajes maravillosos, bellos o elegantes.

En el D. F. había lo mismo, pero como en muchos niveles. Del más rudimentario al más sofisticado, y no se integraban. No eran un todo. Eran tan distintos todos que no coexistían, sino que estaban contenidos en un mismo espacio muy al azar.

En esta primera definición, la narradora nos deja claro que entiende la novela como una manera de ponerse en las cosas y de darle a estas su respectivo orden. Por esta razón, abandona la idea de imitar a *Contrapunto* de Huxley en tanto su estructura no le permitía organizar a los personajes del D.F. que son tan diferentes a los londinenses. Pero también esta imposibilidad constituye una crítica a los esfuerzos de algunos autores/as latinoamericanos por imitar las maneras de construcción de la narrativa para ser leídos como europeos, y discute con la idea de los defechos que se consideran de mejor clase social que el resto del país. Los paseantes del bosque de Chapultepec viven en una ciudad en la cual confluyen diferentes culturas y lenguas mexicanas. Es el lugar donde cada domingo, las familias van a disfrutar de un espacio natural y llevan su comida. Estas familias pertenecen a la clase media³⁹, la cual transita entre la idea de la adquisición de sus bienes a través de préstamos y el pago de sus impuestos.

A partir de la construcción permanente de la noción de “novela”, la narradora de la LFS emprende el proceso de contar su formación como autora y como sujeto, lo va

³⁹ En la obra de María Luisa Puga, según Zaldívar, “[...]podemos apreciar que ella realizó una obra que intentó capturar un habla peculiar de la clase media a la cual perteneció y a la que cuestionó.” (2009, p. 133).

escribiendo a medida que afianza la idea de estar ante un texto, que como el género sexual, se va haciendo a la par de su creadora. El siguiente recuento de las nociones de novela de LFS permite visualizar esta búsqueda:

-“La novela no tiene nación, es una tierra de nadie. Es lo que es uno al momento de leerla” (p.88).

-“Una novela no nace de una convicción, sino de un deseo. El de propiciar que las cosas pasen. [...] Los que saben de esto dicen que sólo hay dos tonos: el personal y el impersonal. Parece arbitrario. Como lector, al novelista se le exige congruencia, racionalidad” (p.89).

-“Una novela es algo que se desarrolla mientras la vida transcurre desmintiéndonos a cada paso. Una fuerza de voluntad ciega y oída por mucho que la atemorice lo que pasa en torno. Algo que si no se propusiera decirse hasta el final, sería un bonito ejercicio de bordado del tiempo” (p. 133)

El género como construcción social, psíquica, sexual, cultural de la diferencia se va haciendo como la noción de novela que se en LFS: sin nación, como búsqueda del deseo y como un proceso que puede desmentir nuestras más feacientes convicciones acerca de lo que creemos ser.

En tierra de nadie, las narradoras personaje de las novelas emprenden un doble proceso: el de la escritura de sus textos y el de su propia transformación al interior de un espacio que no tiene narrativas a igualar. Su experiencia es la de su búsqueda. No se dirige a un tipo de mujer específico. Su trabajo requiere del viaje como proceso del cual se encuentran con la mirada del otro que la intenta clasificar -como sucede con Teresa y Alicia en TML, o que es capaz de obligarla a ser la niña que todo esperan a través de

figuras de poder como el padre y la abuela en LFS. O del viaje reptil, arrastrándose a través del tiempo, de su necesidad de renunciar a la civilidad que normativiza a las mujeres como madres y esposas -como sucede en RET.

2.4.3 Un buzón de cartas o narrarse por envíos

La carta es un género menor. Darcie Castillo (2002) ubica la carta junto a otras literaturas menores como el testimonio, la memoria, la crónica, el diario de viaje e íntimo. La literatura menor, escriben Deleuze & Guattari (1978), es aquella hecha en una lengua mayor –como el español- por personas que representan la minoría y que contienen un alto contenido político y colectivo. La preocupación de la novela por problemáticas individuales no es de interés para la literatura menor, en donde, por ejemplo “el triángulo familiar establece su conexión con otros triángulos, comerciales, económicos, burocráticos, jurídicos, que determinan a aquél.” (p.29). Estas producciones tienden a abarcar a un grupo de personas solidarias con diferentes causas. Es una literatura revolucionaria:

Lo que equivale a decir que “menor” no califica ya a ciertas literaturas, sino las condiciones revolucionarias de cualquier literatura en el seno de la llamada mayor (o establecida). [...] Escribir como un perro que escarba su hoyo, una rata que hace su madriguera. Para eso: para encontrar su propio punto de subdesarrollo, su propia jerga, su propio tercer mundo, su propio desierto. (Deleuze & Guattari , p. 31).

Escribir como un perro, como una persona que desde su situacionalidad, habla acerca de la realidad. Poner la mierda sobre el papel, escribe Gloria Anzaldúa en *Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas* (1988), escrita en una lengua menor: la chicana. Una lengua que usa el inglés y el español al mismo tiempo y bajo diferentes tipos de usos, ocho, enumera Anzaldúa (1987). Esta lengua menor nacida de dos lenguas mayores dio emergencia a un movimiento social y cultural conformado por personas migrantes de México a los Estados Unidos en los años 60. Esta lengua le permitió a su segunda generación escribir sus transformaciones en un país en donde fueron considerados gente “de color” que venía a “invadir sus territorios” desde 1848, fecha en a

que a través del Tratado Guadalupe-Hidalgo, México cedió la mitad de su territorio a los Estados Unidos.

El regreso de los/as mexicanos/as a su tierra ha generado diferencias pero también encuentros entre los/as estadounidenses y los/as mexicanos/as y ha sido el motivo de emergencia de una literatura menor encargada de hablar en lenguas y entre lenguas. *The Mixquiahuala Letters*, escritas por la chicana feminista Ana Castillo, se ayuda de esta condición por medio de un género literario menor como es la carta, un texto en donde la lengua (Derrida, 2000) permanece secreta⁴⁰, enviada a otra persona que la guardará entre sus documentos íntimos.

Las cartas que comprenden a TML tienen una estructura característica. Inician, por lo general, con un saludo: el más común es Alice, el nombre la persona a la que van dirigidas encerrado por signos de admiración, precedido por un *Poor* [pobre] o por una Hermana o con un dos puntos como aviso del desarrollo de la carta. Algunas no tienen saludo. El contenido de las cartas entremezcla el desarrollo de historias que no parecen tener conexiones con las de otras cartas, haciendo imposible un hilo conductor que las amarre a una historia más amplia. Las despedidas, por su parte, terminan por lo general con la expresión “Siempre, Teresa”, “Tere” o “T”.

La estructura clásica de las cartas es saludo, desarrollo y despedida, la cual se cumple en TML pero se transforma al no permitirnos a las/os lectoras/es conocer las respuestas que Alicia le enviaba a Teresa. Las cartas están dirigidas a Alicia, presente a lo largo de la novela pero ausente desde el plano de la palabra. Su plano es el del silencio y desde allí

⁴⁰Derrida escribe en *Envíos*. La tarjeta postal de Sócrates a Freud y más allá, lo siguiente: “5 de junio de 1977. Quisiera escribirte tan llanamente, tan llanamente, tan llanamente. Sin nada que detenga nunca la atención, salvo la tuya únicamente, y hasta eso, borrando todos los rasgos, incluso los menos aparentes, los que marcan el tono, o la pertenencia a un género (la carta, por ejemplo, o la tarjeta postal), para que sobre todo la lengua permanezca obviamente secreta, como si se inventara a cada paso, y como si se incendiara enseguida, en cuanto un tercero pusiera los ojos en ella (por cierto ¿cuándo aceptarás que quememos efectivamente todo esto, nosotros mismos?)” (2001, p. 9).

actúa sobre la narradora personaje, a pesar de que conozcamos que sí hay intercambio de cartas entre ambas y un gran sentimiento de hermandad y de solidaridad, como escribe Teresa en la Carta Tres: Our first letters were addressed and signed with the greatest affirmation of allegiance in good faith passion bound by uterine comprehension. In sisterhood. In solidarity. A strong embrace⁴¹. (TML, p. 24).

Ortega (1996) encuentra este recurso de la ausencia de la remitente como un juego de la narradora-personaje, en consonancia con la relación directa que presenta con Julio Cortázar en las páginas preliminares de la novela: *In memory of master of games, Julio Cortázar*. Analizándola desde la crítica literaria feminista, escribe Ortega, TML se plantea como un juego ya que la misma narradora invita a jugar desde el inicio, apareciendo el interrogante: ¿no serán Teresa y Alicia producto de la escritura? La narradora está un proceso de autoreconocimiento mientras escribe cartas a un personaje que no responde. Ortega formula el siguiente interrogante: “¿O, no serán Alicia y Teresa los opuestos/complementarios, los gemelos de todo mito fundacional?” (p. 109).

Este juego refiere a un mito fundacional de la literatura escrita por mujeres: la reapropiación del silencio como una estrategia capaz de narrar la situacionalidad de la condición de las mujeres en América Latina. Esta condición silenciosa en las conversaciones de hombres, en silencio ante las graves faltas a sus derechos humanos y no acceso a la justicia, en silencio frente la exclusión por género de la política, la educación y el acceso a un trabajo remunerado, es usado estratégicamente no sólo por las narradoras sino también por las mujeres que han organizado su lucha a través de movimientos feministas que no han tenido la necesidad de agarrar las armas para que su silencio sea escuchado.

⁴¹ Nuestras primeras cartas estaban dirigidas y firmadas con la mayor afirmación de lealtad en buena fe, pasión ligada por la comprensión uterina. En hermandad. En solidaridad.

Las tretas del débil, como escribiría Ludmer (1985), no son otras que la capacidad de escribir cartas a un destinatario que parece no responder pero que las autoras saben que leen sus mensajes; estos mensajes, en TML, tratan sobre la casa. Esta casa tiene que ver con el hogar materno pero se vincula mucho más con la lengua, con las palabras que le fueron otorgadas por ancestros/os a los sujetos. Ortega (1996) elige el final quijotesco (de los tres índices propuestos para la lectura de la novela: cínico, quijotesco y conformista) porque la “trae de vuelta al comienzo, a la carta número uno, al principio de la escritura dándome los pensamientos de Teresa en este juego, que corroboran la búsqueda mítica de ella y la nuestra” (p.113). El retorno a la casa siempre está marcado a través de la narración como un pensamiento que marca a Teresa: su búsqueda de un lugar geoespacial al cual pertenecer, México o Estados Unidos, no es otra que la pregunta por la genealogía de sí misma. Esta genealogía corresponde al proyecto de cuestionar la formación orientada a resolver ideales de formación que son dados.

La sensación de incompletud que genera la lectura de las breves historias en las cartas es uno de los efectos pedagógicos que desencadena la estructura de las epístolas en TML. También el uso del silencio para el aprendizaje tanto de la narradora-personaje como de las personas que lean la novela.

Este uso estratégico del remitente cuya respuesta es ausente se localiza también en *Reptil en el tiempo*. Entre las páginas 46-47 aparece una carta que la narradora-personaje, desde la cárcel, dirige a su hija e hijo:

Tendrás quince, veinte, treinta años, y toda la frescura del agua, a pesar de un sol ardiente de mediodía. Soñamos con esa mujer que tú serás, pero antes padeceremos juntos el dolor de crecer y envejecer, que es lo mismo. (RET, p. 46)

A ti, mi príncipe de ayer, mi astronauta de hoy, dije lo mismo que a tu hermana, cuando eras un pedacito de hombre entre mis brazos. (RET, p. 47)

La narradora-personaje de RET ha dejado su condición de madre pero evocando a sus hijos en su escritura. Sus hijos habitarán el silencio y seguirán allí latentes.

Bajo el texto escrito de la carta, quien escribe se postula/envía un mensaje a sí mismo. Este mensaje es producto de un aprendizaje que, en el caso de las novelas, reflexiona sobre la constitución de la subjetividad de las mujeres allí narradas. Esto hace que las novelas pidan ser leídas con conceptos en borradura (Derrida, citado por Hall, 2003, p. 14) esto es, sin la expectativa de hallar experiencias formativas femeninas social y culturalmente aceptadas: madre, esposa, silencio, maternidad. Es, más bien, la lectura del desencuentro con esas experiencias, desencionalizadas, volcadas como letras que van detrás de una postal a la cual solamente se le conoce la imagen que está adelante –imagen de mujer o de hombre a formar.

2.4.4 Rescate de la poética

La poesía es el *outlawgenre* por excelencia. Es un género dinámico pero también hermético para su lectura debido a la combinación de las palabras para lograr expresiones diferentes, y cuya escritura requiere del conocimiento de las formas literarias. A su vez, es el género más corporal en tanto requiere de una comunicación continúa con las emociones y los sentidos: ambos son su materia prima. Y, como la carta, es el género de la intimidad y de la expresión de lo vivido. De esta manera, resultaba ser imprescindible para las novelas que aquí se analizan en tanto es un género plástico. Debe recordarse que a lo largo de la historia, la poesía se ha transformado a la par de la humanidad.

Ana Castillo, la autora de *The Mixquiahuala Letters* además de ser feminista, chicana, novelista, es también poeta. En la novela, existen cartas-poema complementarias a la de/formación de Teresa, quien escribe poesía. El primer poema es la Carta Dos acerca de lo que ha significado el proceso de de/formación de los viajes de Teresa y de Alicia a México; llama la atención en el vínculo amistoso, empático, *uterino* que han logrado construir y que su juventud ha terminado. Esta carta muestra las características de los demás poemas en la novela: el verso libre y el trabajo de contar una historia a través de

líneas cargadas de frases con una combinación amorosa y cómica, y en algunas ocasiones, melancólica y triste.

El último poema, cierre también de las cartas, cuenta la situación por la que está pasando Alicia. Se ha casado con Abdel, con un exsoldado norteamericano, quien conoció en un grupo de oración. Se apoderó de Alicia tanto que no le permitía moverse sin su autorización a la vez que dependía de ella. Fueron a visitar a Teresa, quien ya tenía a su bebé Vittorio. Abdel comenzó a jugar con el pequeño y se atrevió a decirle seriamente a Alicia si él encargaba uno así con Teresa. Ya en su casa, Alicia comenzó a ser violentada por Abdel, quien veía la pronta renuncia de su esposa. Comenzó a tenerle rencor, a intentar empujarla por las escaleras; luego a dañar su obra pictórica. Un día Alicia se va con la excusa de ver a sus padres, Abdel ya sabía que pronto terminaría su matrimonio y decide suicidarse. Este drama es acompañado por los siguientes poemas (algunos fragmentos):

*Abdel didn't know! He had brought his children to you
children he had not been responsible for
and expected you to be mother
to them as well as to him*⁴². (TML, p. 136)

There was one thing left to do.
He would get even.
He would make you pay.
You'd be sorry. And how you would cry.
i'm sorry too, Alicia⁴³. (TML, p.137).

*This is only a dream.
Abdel, tell me you didn't do something
to make me feel sorry for you*⁴⁴. (TML, p. 138)

La narración de estos últimos trazos de la vida de Abdel en la de Alicia, son el cierre de la novela. Se trata de una tragedia, acompañada por los pensamientos de Teresa, coros que reflejan lo que podría pasar por esos instantes en la mente de su amiga. El coro en la

⁴² ¡Abdel no sabía!/ Te había traído a sus niños/ niños de los que no había sido responsable y esperaba que tú fueras su madre/ *como también de él*. (TML, p. 189).

⁴³ Quedaba una cosa por hacer. / Él se vengaría. / Te haría pagar. / Lo sentirías. Y cómo llorarías. /Yo también lo siento, Alicia. (TML, p. 190)

⁴⁴ Esto es un sueño. / Abdel, dime que no hiciste algo / para que me dieras lástima. (TML, p. 191)

tragedia griega viene junto al drama, en la secuencia en donde el personaje trágico está sintiendo sobre sí la carga de las acciones de los dioses. La poesía en *The Mixquiahuala Letters*, al pertenecer a las cartas mismas, refuerza la intimidad que se comparte a las/os lectoras/es.

En *Reptil en el tiempo* la forma poética privilegiada es el epigrama. Esta forma literaria condensa brevemente un punto de vista a partir de expresiones que actúan como una verdad a secas. Algunos de ellos son:

“(Cuando se detiene el futuro hay que recobrar los recuerdos y chuparlos y, como limones maduros, mascarlos en la sed)”. (RET, 39)

“(No importa. Nadie me busca, nadie me aguarda. Soy la hoja perdida de un libro incompleto).” (RET, 75)

“(Las mujeres felices también tienen miserias. Yo devoré las mías con desesperación)” (RET, 225).

La poesía en las novelas ubica la mirada sobre la amplitud del proceso de de/formación. Su extensión va de la prosa, de la narración, hasta la poesía, el verso que con su contundencia de golpe de dados sobre las experiencias de de/formación. Los poemas detienen la lectura y logran que el/la lector/a fije su atención en la capacidad de la narradora personaje para apelar a sus emociones.

2.5. Deshaciendo la idea de una experiencia femenina

El tránsito emprendido en este capítulo a través de la noción experiencia ha traído al siguiente puerto: la experiencia de la formación femenina se ubica como una crítica a la

idea de la formación –*Bildung*: moderna, esencializada, unificada, masculinizante, heteronormativa y propia de una clase social específica: la burguesa. El estudio de la noción de experiencia permite encontrar las relaciones que sostiene con el feminismo, en tanto al preguntarse por su sujeto, lo aborda desde una perspectiva crítica. A su vez, el feminismo lleva al encuentro con la noción de género, como categoría crítica, la cual se vincula aún más con la de experiencia como se observó en este capítulo. Es por esto que mirar la experiencia con los lentes del feminismo y de los estudios de género, produce tres consecuencias para esta tesis que se enmarca dentro de la historia de la formación femenina:

Primera. No existe una noción específica de “lo femenino” que obligatoriamente atribuya un tipo de “experiencia femenina” a las “características” de una mujer biológica. La experiencia del sujeto es también una construcción cuyo fin no es parecerse a otra persona específica, o a un ideal femenino/masculino, a pesar de que la cultura tenga uno prescrito para ambos géneros (omitiendo, como es propio de la cultura heteronormativa, la presencia de personas transgénero e intersexuales).

Como se abordó en el primer capítulo: los ideales de formación corresponden a unas imágenes de hombre y de mujer en una determinada época y en un contexto geopolítico específico; concluyen y hacen permanecer a un proceso que se relaciona estrechamente con los discursos aceptados o no de una época, y con el concepto de hombre y de mujer, es decir, con un saber antropológico. Este saber también permite analizar las maneras como han sido educados(as) y formados(as) diferencialmente esos hombres y esas mujeres.

Segunda. Es imposible analizar una experiencia formativa femenina única al interior de las tres novelas que este estudio analiza. Aquí la pregunta no es por quiénes son esas narradoras personaje sino cómo a través de la experiencia de la creación literaria van narrando cómo fueron transformadas por ella.

Tercera. La historia tiene un carácter dinámico, de ahí que no sean posibles visiones estáticas acerca del sujeto de la experiencia y que este sujeto no tenga justamente la capacidad de agencia sobre su propia experiencia, la cual, si bien es producto y vigilada por discursos, es como la historia misma: cambiante, aleatoria, discontinua y regenerativa.

Como se pudo observar en el análisis de los aspectos formativos relatados en las novelas, ellas hacen referencia a las sociedades heteronormativas y heterosexuales del continente americano. Estas sociedades avalan una educación femenina que está en consonancia con la idea de formación *-Bildung* clásica a través del diseño de una serie de discursos que caracterizan aquello que es una mujer. La educación femenina sí prescribe a un grupo poblacional por su sexo biológico, por su comportamiento o adscripción a una clase social o raza específica.

Estas características se le escaparon a la idea de formación en la modernidad, la cual primero fue pensada para el Hombre de la clase burguesa y con acceso a la educación, y a la idea de formación en el Humanismo para el ser humano (figura que pretendía abarcar a todos sin excepciones) que debía parecerse al mundo griego y con un saber basado en el acceso a los libros y un conocimiento letrado. Estas características de “las mujeres” enseñadas por medio de la educación femenina justamente no se dirigen a un hombre de una clase social o a los hombres en general sino a un grupo poblacional por su sexo biológico: a las mujeres.

Lo femenino agrupa en Occidente a las personas y adjetivos: niña, indígena, mestiza, o del tercer mundo, débil, pobre, por lo que entonces, “lo femenino” hace referencia a mujeres, homosexuales e indígenas. La feminización, entonces, hace parte del proyecto de formación de las sociedades heteronormativas como un dispositivo para la

clasificación de los sujetos que prescribe el tipo de formación que pueden recibir o de la que pueden ser merecedoras/es de parte de las instancias que están a su cargo: la escuela, la familia y el Estado.

La crítica que subyace al proyecto de una experiencia femenina es la siguiente: el sujeto de la experiencia- desde la crítica que se ha intentado desarrollar- no puede ser “mujer” o “hombre” en tanto se estaría prescribiendo una serie de experiencias a un sujeto marcado por su sexo biológico. El género, al ser una construcción social y cultural de la diferencia sexual, es una categoría cultural que emergió para problematizar la diferenciación entre los géneros, no sólo desde el componente biológico sino también desde la *psiquis* y la socialización (Lamas, 2000, p. 2).

El componente cultural visualizado por la categoría de género escapa, entonces, al proyecto de la idea de una experiencia como esencia, o como algo que posiblemente suceda si se cumplen con algunos requisitos. Y escapa, también, a la relativización y la totalización. La experiencia se relativiza cuándo se espera un tipo de experiencia para un grupo de sujetos en especial y se totaliza si debe ser igual para todos los sujetos. Tanto la experiencia como el género, entendiéndolos como construcciones, se encuentran del lado de los procesos que dan forma a la identidad de los sujetos y, por esta razón, su estudio debe ser complejo más no relativizante.

En consecuencia, la experiencia, como la hemos descrito en este capítulo, no se puede situar sobre unos sujetos específicos, ni tampoco puede estudiarse con la ayuda de un método que no sea situado. María Zambrano escribe que el método de la experiencia es su camino mismo, el cual no conduce a algo esperado. Hay algo claro: la experiencia requiere ser situada (Haraway, 1995), al igual que el género, pues ella sucede al interior de una cultura.

El reconocimiento cultural a la idea de experiencia nos remite con las teorías de la interseccionalidad. Kimberlé Williams en su texto *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color* (1994) argumenta cómo la interseccionalidad da forma a la experiencia de las mujeres de color. Este estudio describe que la experiencia sitúa a los sujetos a través de tres componentes: el género, la raza y la clase:

At the simplest level, race, gender, and class are implicated together because the fact of being a woman of color correlates strongly with poverty. Moreover, the disparate access to housing and jobs—that is, the phenomenon of discrimination is reproduced through their race and gender identity. Race and gender are two of the primary sites for the particular distribution of social resources that ends up with observable class differences. And finally, once in a lower economic class, race and gender structures continue to shape the particular ways that women of color experience poverty, relative to other groups. (Williams, 1994, p. 3).

Un nivel simple, el de la pobreza, hace que en el estudio de Williams un tipo de experiencia se le adjudique a un grupo de una población específica: las mujeres. Y este nivel ayuda a comprender que “No hay manera de “estar” simultáneamente en todas, o totalmente en algunas de las posiciones privilegiadas (subyugadas) estructuradas por el género, la raza, la nación y la clase” (Haraway, 1995, p. 332). De manera muy clara este vínculo entrega una respuesta a un interrogante que subyace a este capítulo: Si existe una experiencia de formación femenina ¿cómo forma? ¿cuáles son sus prácticas? ¿estas prácticas se dirigen a que el sujeto “femenino” se transforme y se conozca a sí mismo o se adscriba a una serie de ideales y expectativas de un grupo cultural y social específico?

Los anteriores interrogantes fueron analizados en las tres novelas y dan cuenta de la imposibilidad de describir la experiencia sin ubicarla alrededor de estas tres coordenadas: género, raza y clase social. Así como la urgencia de proponer un estudio de la de/formación en términos de deconstruir los atributos dados a una experiencia específica. Este esfuerzo deberá darles a las preguntas anteriores otra forma, otra visión a través de las prácticas emprendidas por los sujetos que cuestionan a las experiencias por las que

según un contexto de una cultura heteronormativa y heterosexual debe pasar un grupo poblacional específico.

Este esfuerzo reconoce que la experiencia al no optar por el camino que lleva a una esencia, opta por el camino sin método. Cargada del simbolismo de la búsqueda que emprende el viajero, la experiencia es el camino de la incertidumbre pero también el paso a través de la pasión. Sin deseos de caminar hacia lo que no se conoce, no puede ser posible la experiencia. Sin el miedo a encontrar nada al final de las transformaciones en el sendero, tampoco es posible; ni mucho menos cuando se está obligado/a llegar y establecerse en punto de vista ajeno al de la propia experiencia. A su vez, la experiencia al no adscribirse a un grupo de personas por razones de género o de sexo, esto es, al no estarnos permitido señalar una experiencia como femenina y otra como masculina, requiere ser interpretada. La experiencia que se deba esperar de un sujeto específico no es la evidencia, y vuelvo a escribirlo, de una experiencia adjudicada a un grupo.

En este sentido, el análisis realizado en este capítulo de la experiencia de la formación en las tres novelas es una interpretación. La interpretación también lleva al encuentro con categorías emergentes para explicar un proceso que escapa a las reflexiones emprendidas acerca de la novela: la de/formación en las tres novelas que aquí se estudian. La de/formación se interesa no tanto en el proceso de formación de la protagonista sino en la trans/formación de la narradora personaje. La narradora, entonces, no será aislada de la interpretación sino que es el motivo por el cual se emprende el estudio. Ella, como su personaje, se va formando a lo largo de la narración y va contando los detalles de este proceso a partir del ejercicio de la creación literaria. La de/formación, entonces, corresponde a las preguntas por la dificultad de poder narrar la vida, las de la incapacidad de una interpretación acerca de los procesos formativos dentro de un contexto cultural y social específico.

3. La narración de sí o de la experiencia de la de/formación

Contar para poder ver (...) Desde esa guarida —que en este preciso instante no sé si es la crisis o el silencio... o el extraordinario silencio de todos ante la crisis— se logra ir redondeando lo que uno quiere decir. No se sabe a ciencia cierta qué es, de acuerdo; sólo hay una sensación insidiosa de que algo está ahí y que ojalá salga cuando uno está contando.

La forma del silencio, 1987

Martes

(Eso es. Escribir diariamente para que no se oxiden los dedos ni los labios de mis células grises. Escribir para que la vida no se detenga frente a la noche - cansancio físico- del alma. Escribir, para llevar el compás con que las horas marcan la caída al pasado).

Reptil en el tiempo, 1986

The series goes on this way, variations of the memory in surreal honesty. (...).
It's past. The exorcism of the artist's rite serves only as a reminder.

The Mixquiahuala Letters, 1986

Los estilos narrativos a través de los cuales los sujetos reflexionan acerca de sí mismos tienen un doble efecto pedagógico: mientras los sujetos escriben para considerar algunos temas en su vida, aprenden de sí mismos y acceden a un proceso formativo. Para que estos estilos fuesen posibles, los sujetos pasaron por un acto constitutivo: la confesión. El mandato y la obligación de confesar, de declarar. Tal pasaje (silencio al acto de decir) se localiza en la escritura llamada confesional. Los escritos confesionales representan el texto de la confesión y dan cuenta de las reflexiones que los sujetos se plantean mientras registran los actos por los cuales son designados como culpables; esta declaración es solicitada por el confesor o sujeto que castiga, cuida y promueve la rendición de cuentas, como actos de habla.

Estos textos abundaron en el siglo XVII como lo escribe Foucault (1977) y hacen parte de un proyecto anterior centrado en compilar las confesiones concernientes “al juego de los placeres, sensaciones y pensamientos innumerables que, a través del alma y el cuerpo, [que] tienen alguna afinidad con el sexo” (p.15). En estos escritos vigilados y analizados por la Iglesia, los sujetos a la par que se decían a sí mismos, debían decirle al otro sus prácticas sexuales.

Estos relatos retornan bajo una forma distinta y con otro fin, en otra época, en el siglo XIX: bajo la forma de un personaje literario que cuenta su proceso de formación para que los/as jóvenes aprendan las maneras como pueden corresponder al ideal de formación del proyecto moderno (Arango, 2010a). Estos relatos son los que almacena la novela de formación, el género literario de la formación clásica, que nace para que las personas jóvenes lean la trayectoria de vida de otros jóvenes y se integren a la nueva forma de conocer el mundo: la modernidad. El género que traducirá un acercamiento racional y organizado de la vida (la modernidad) -a la vez que sostiene a una nueva clase social, la burguesa- será la novela de formación (Arango, 2009a).

Pero ¿qué sucede con los sujetos excluidos, aquellos que no hacen parte del proyecto moderno de la *Bildung*, por ejemplo, porque no les enseñaron a leer y a escribir, o por qué no correspondían a sus señas de modernidad?; ¿qué sucede con los hombres pobres,

las niñas, las mujeres, los homosexuales, las lesbianas y los sujetos transgénero? ¿cuáles son los tipos de relatos que escribieron y escriben no para “decir” a alguien sino para narrarse a sí mismos/as? ¿de dónde surge esa demanda de narrarse a sí misma?

El relato de formación fue escogido por estos sujetos para narrar los procesos que emprendieron al no ser tenidas/os en cuenta y como texto que describe sus tretas al fallar en lo que se espera de ellas/os en sus contextos sociales y culturales.

Más adelante, a partir de 1980, las transformaciones que lograron estos sujetos los encuentran con el relato de de/formación. Estas transformaciones son de dos tipos: a nivel narrativo dentro del género literario entendido como novela de formación – *Bildungsroman*, y a nivel pedagógico en términos de una preocupación focalizada en una crítica a los ideales de formación. Esta crítica es el efecto pedagógico de la narración, de su de/formación en el/la narrador/a; de manera más específica, en los procesos de de/formación que atraviesa la narradora personaje que afectan su relación con ella misma, desvelándole aquello que ella se había ocultado de sí misma. Este capítulo se encarga de estas transformaciones de/formantes de la feminidad y de las narraciones de sí en las mujeres, e intenta resaltar los procesos a través de los cuales las narradoras personaje de los relatos de de/formación optan por contar como alternativa de visión y de reapropiación de su experiencia.

En esta tesis, la idea de narradoras personaje no remite a la idea de heroína. La imagen del héroe no es posible en los relatos de de/formación en tanto cuentan la historia de cómo el personaje principal se salvó de un mal destino y/o cambió el transcurso de su vida. Si se conciben las narradoras personaje como heroínas sería afirmar que su experiencia podría enseñar cómo acabar con las barreras sociales, culturales y de género que les impiden formarse. Aquí, las narradoras personaje aprenden de estas barreras y hacen el trabajo de interpretarlas por medio de su escritura, siendo éste uno de los mejores recursos para transformarlas. En esta tesis no se pretende desarrollar un tipo de “experiencia” que sea considerada “afirmativa”, sino, más bien, emprender una crítica a “una experiencia femenina”, a una esencia, la cual se ha venido desarrollando desde el

capítulo anterior. La investigación no se circunscribe a la clásica de la mujer: “la víctima silenciada”, ni tampoco esa Mujer “de todos los tiempos, la sometida, la torturada, la que sufre el desamor y el olvido del hombre” (Sabaj, citada por Richard, 1994, p. 130).

La primera parte de este capítulo adjudica un saber pedagógico al sujeto que no tuvo importancia para el proyecto de la *Bildung*: el sujeto de la de/formación femenina. La transformación sucede cuando este sujeto de/forma los ideales de formación femeninos por medio de una narrativa de la coalición. Este proceso se apoya en los mismos mecanismos bajo los cuales estos ideales fueron creados sin sustentar un tipo de experiencia femenina posible. Este sujeto narrador le da la vuelta a la pedagogía que enseñó estos ideales: la narradora personaje se convierte en la educadora de sí en tanto devela a través del proceso mismo de la creación literaria, lo que toca a las transformaciones que ha experimentado para llegar a ser lo que es. En ese momento pedagógico se está conformando como sujeto que se narra a sí misma.

La segunda parte se centra en la experiencia de la de/formación de los ideales de formación femeninos nacionales a través de un cuerpo fronterizo que habla desde el silencio, uno de los lugares comunes donde se ha ubicado a lo femenino en Occidente. El uso estratégico del silencio hace que las narradoras personaje tomen la palabra para escribir las maneras como se han deslindado de estos ideales. Las narradoras personaje al revisar su propia historia, sacan al silencio del lugar común y lo ubican como excepcional, como el motor para lograr su transformación. El cuerpo fronterizo⁴⁵ de estas narradoras se caracteriza por tener la capacidad de ir de un hábitat a otro y de ser capaz de sobrevivir en cada uno, a pesar de las condiciones adversas que se le presenten. De esta manera, la experiencia de la de/formación entiende la experiencia no como un proceso lineal que termina en ser “una mujer”, sino en el hacerse constante, en los

⁴⁵ El cuerpo del sujeto de la de/formación es tal que no es un anexo del sujeto sino el lugar donde sucede la experiencia y es posible que ella forme. El cuerpo registra sus transformaciones cuándo cruza más allá de las fronteras de la nación y no corresponde con los ideales de formación allí instaurados; cuando siente no pertenecer a un país en especial porque en su cuerpo se registran los rasgos físicos “asignados” a unas naciones específicas (cuando a una mujer alemana negra, le preguntan si es de los Estados Unidos o de un país africano), cuando las personas consideran a una joven, lesbiana, al verla siempre al lado de su mejor amiga.

movimientos necesarios para cruzar de un lado a otro, de formarse a través del cruce de las fronteras de estas significaciones, es decir, como parte de la escritura.

La tercera parte retoma la idea de aprendizaje situado dentro de las pedagogías que emergen en el marco de prácticas conscientes de la interseccionalidad de sexo, género, raza y clase. Ellas se hacen más evidentes a partir de 1980 con el auge del boom literario de las escritoras latinoamericanas, marcado por su búsqueda del derecho a la libre expresión⁴⁶. En las novelas *Reptil en el tiempo*, *La forma del silencio* y *The Mixquiahuala Letters*, publicadas a finales de los 80s, puede leerse la influencia de estas luchas en las narradoras personaje, en sus prácticas de de/formación.

Las prácticas de de/formación conllevan desidentificaciones. Este capítulo se apropia la noción de desidentificación trabajada por José Esteban Muñoz en *Disidentifications. Queers of Color and the Performance of Politics* (1999), para desencadenar la noción de de/formación. La desidentificación actúa como una estrategia para cuestionar las formas esencialistas de comprender la identidad, lo que aquí hemos denominado como ideales de formación: una mujer debe ser..., un hombre debe ser...; para Muñoz estos ideales se basan en prejuicios nacionalistas y heterosexuales, aún activos en las sociedades a través de prescripciones sobre la raza, la sexualidad, el género, entre otras distinciones identificatorias y en categorías también interseccionales como la clase. Para el autor, el trabajo de las feministas chicanas es ilustrativo de un esfuerzo desidentificadorio, autoras como Anzaldúa, Alarcón y Moraga, en su obra se interesan en esta estrategia, así como en Crenshaw quien abordó magistralmente la idea de interseccionalidad, abordada en el capítulo 2.

En términos foucaultianos, para Muñoz, la desidentificación tiene procedimientos similares al poder y al discurso; ambos actúan juntos y, como escribe Foucault, son

⁴⁶ Un comentario de Loach sobre la trayectoria formativa de la escritora en los 80s: “A principios de los ochenta la escritora se aleja de los ideales de igualdad basados en la neutralidad sexual y se enfoca en los derechos individuales y en el dilema experimentado por la mujer profesional que ha tratado de imitar los modelos masculinos de poder, independencia y éxito. Y, para finales de los ochenta ya se comienza a explorar la desilusión sentida por muchas mujeres por no haber logrado la utopía planteada por el movimiento feminista durante los sesenta” (Loach, citada por Londoño Krakusin, 2000, p. 329).

continuos, por lo que no puede estudiarse, por ejemplo, un discurso inclusivo sin considerar las formas como circula el poder dentro de uno no incluyente. El discurso es el resultado de relaciones de poder a la vez que transmite poder. Es una estructura que produce sujetos y a la que los sujetos mismos pueden acceder por medio de estrategias.

La desidentificación, para Muñoz, “negotiates strategies of resistance within the flux of discourse and power. [negocia estrategias de resistencia con el flujo del discurso y del poder.]” (p. 19), por lo que funciona como una especie de estructura plástica que se materializa a través de prácticas artísticas culturales como el performance, la literatura, el video, el cine, el teatro, la música, y se amolda a las diferentes ideologías y a agentes políticos capaces de emplearla de acuerdo a las circunstancias de emergencia de las resistencias de los grupos minoritarios. Muñoz (1999) enfoca su interés sobre las prácticas culturales y artísticas de los *queer* de color.

Las prácticas de de/formación, también desidentificadoras, dan forma a lo indecible, producen cuerpos fronterizos y habitan lugares-puente entre el agua y la tierra. Pero también, a la constitución de aprendizajes extranjeros. La tercera parte de este capítulo se dedica a considerar

Las tres novelas elegidas para este estudio: *La forma del silencio* (1987) de María Luisa Puga (Ciudad de México, México), *Reptil en el tiempo. (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Helena Uribe de Estrada (Medellín, Colombia), *The Mixquiahuala Letters* (1986) de Ana Castillo (Nueva York, Estados Unidos), dejan leer que la escritura acerca de la experiencia de esta narración de sí -la de/formación- habita la literatura como una pedagogía, es decir, como un mecanismo de transformación que se interesa en transformar los ideales de formación femeninos nacionales por medio de políticas de situacionalidad de la experiencia.

3.1 La escritura narrativa y su efecto pedagógico

Humberto Quiceno en su texto *Michel Foucault, ¿pedagogo?* (2003) emprende el trabajo de dislocar la pedagogía como disciplina normativa (formativa), justamente, a través de

una re-lectura a los clásicos de la literatura alemana y su concepto de la *Bildung*. Este esfuerzo tiene como objeto indicar la transición de una idea de la pedagogía como saber formativo a una ciencia que produce un sujeto para la nación, o como un conjunto de valores preestablecidos a la de una pedagogía donde se espera transformar ese sujeto. Señala en Goethe la presencia de una obra pedagógica donde el saber pedagógico “no aparece como una sabiduría, sino como una experiencia y el sujeto que lleva a cabo esa experiencia no es el hombre o el individuo, sino las fuerzas de la naturaleza” (p. 80). El saber pedagógico adjudicado a un sujeto específico, quien enseña, para Quiceno, estaría del lado de quien es el sujeto de la narración⁴⁷. De esta manera, con este giro pedagógico, la pedagogía misma adjudica al sujeto (ese que interesa aquí) que no tuvo importancia para el proyecto de la *Bildung*, un saber pedagógico que le permite dar cuenta de su experiencia, y por tanto, de sus transformaciones.

Fausto (1807) de Goethe (autor clásico de las novelas de formación) será el texto que narra la ruptura de la idea de la *Bildung* como proceso de autoreconocimiento y abre una posibilidad para la idea de la de/formación. En la novela se configura un hombre sabio, que produce conocimiento científico. Fausto fue visitado por el diablo el día en el que dudaba de su saber, cuando pensaba que todo saber era sólo representación y que por esta razón no podíamos acceder a un conocimiento de nosotros mismos. Acepta la propuesta del diablo: ser joven de nuevo y vagar por el mundo; con este pacto emprende un camino que no es recto, ni científico y sin tropiezos, sino un trasegar de transformación y de experiencias de/formativas.

Fausto ubica en lo que Quiceno denomina como el estado en el cual una persona abandona “no sólo su idea de ser, sino *la idea que produce el ser*, esto es, la cultura de su época, su presente, su tiempo” (Quiceno, 2005: 81. Cursivas del autor). Fausto cuestiona el tipo de educación que ha recibido, que le sugería ser un sujeto plagado de razón por un

⁴⁷ En las novelas de formación *Werter* (1774) y en *Wilhem Meister* (1796), ambas con protagonistas hombres, se narra su proceso de búsqueda a partir de un hecho que los tiene arruinados; con la diferencia de que Werther decide suicidarse luego del proceso de soledad que sigue después de las dos rupturas con su novia, y que Wilhem, a pesar de ser hombre teatrero y caminante de la vida, decide ser médico y realiza el ideal que la sociedad espera de él.

saber de 'sí', por la experiencia; se ha de/formado y ha optado por la coalición entre sujetos con marcas de la discriminación/opresión distintas, entre aquellos a quienes los divide una frontera, entre aquellos que los separan las nacionalidades.

Anzaldúa en su noción de “El Mundo Zurdo” (1988) señala las alianzas posibles para mundos que esperan incorporar saberes otros, las cuales comienzan por el cambio del sujeto mismo: “Creo que al cambiarnos, cambiamos al mundo, que el viaje por el camino de El Mundo Zurdo es el camino de un movimiento en dos sentidos: -irse al fondo de una misma y extenderse hacia el mundo, una recreación simultánea de una misma y una reconstrucción de la sociedad.” (Anzaldúa, 1985, p. 167).

El saber de sí a través del encuentro con dos mundos: *el mundo derecho*, el del camino que debe seguirse para concordar con los requerimientos y exigencias de la sociedad, y *el mundo zurdo*, el de la alianza con sí mismo al irse, es la base para la construcción de una sociedad en donde las personas que ‘no cuadran’, transforman el mundo. Quienes optan por la coalición son capaces de hacerse responsables de su cambio y de los desaprendizajes que conlleva el choque entre estos dos mundos.

3.1.1 La narrativa de la coalición

Las novelas funcionan como una pedagogía en donde la narradora personaje no se forma para unos ideales específicos, sino para tener las palabras que excedan el silencio y sus miedos ante la transformación. La transformación de las escritoras sucede en el acto mismo de la escritura, la cual es justamente una crítica a la formación –*Bildung*- clásica, a su imperiosa necesidad de excluir las narrativas de coalición de los sujetos que no hicieron parte de sus reflexiones.

Las narrativas de coalición en el contexto de la escritura de las mujeres transforma a las narradoras personaje a partir de su efecto pedagógico. Estas narrativas, para Belausteguigoitia (2012) entienden

el acto pedagógico como aquel que administra el conocimiento, lo desordena y reagrupa con un objetivo: la transformación del sujeto que aprende, del sujeto que enseña y de los significados que los rodean. No hablo de cualquier transformación, sino la que se reapropia de las formas de percibir, nombrar e interpretar. (p. 481).

Para recibir el efecto pedagógico de su propia escritura, en las novelas que aquí se analizan, las narradoras personaje van de la narración de los aprendizajes obtenidos a través de la educación femenina que han recibido en el hogar y en la escuela acerca de lo que es o debe ser una mujer, hacia la interpretación de esos recuerdos para transformarlos y llevarlos más allá de los ideales de formación.

En los relatos con una voz narradora reflexiva de su proceso creativo, puede leerse una coalición entre la escritura de su experiencia de formación y su necesidad de de/formar, de transformar esta experiencia. Este proceso desata lo que a continuación se nombra como ‘efecto pedagógico como experiencia de/formativa de la voz narradora’.

3.1.2 El efecto pedagógico como experiencia de/formativa de la narradora personaje

Belausteguigoitia (2012) describe las características del acto pedagógico que conlleva a la transformación; a partir de su experiencia como académica y pedagoga, señala como uno de los ejes centrales del pensamiento de la teoría crítica su capacidad para entender a la modernidad como un proceso fallido. El punto de partida de la teoría crítica

(...) inicia cuando las nociones de diferencia y alteridad que dan forma al concepto de cultura empiezan a dar forma a un campo. El centro se juega en la crítica al consumo (del cuerpo, del dinero, de la conciencia, del tiempo, del espacio) de la sociedad occidental capitalista y su cultura de masas (cine, literatura, televisión, publicidad). (2012, pp. 476-477).

Las narradoras personaje de las tres novelas, sin proponérselo, plantean una crítica al consumo que se hace de un ideal de formación femenino totalmente alejado de las circunstancias y de las historias de los sujetos.

Belausteguigoitia (2009) fija su interés en esta crítica a través del espacio donde tienen lugar la diferencia, la alteridad, mientras revela el ejercicio de poder y las resistencias: las fronteras.

Las fronteras invisibilizan todo aquello que puede colindar, oponerse. Su función epistemológica y crítica radica en el hecho de transparentar los efectos del ejercicio del poder y la resistencia. Estos límites apuntan a los gestos de resistencia que proponen nuevas colectividades o retornos estratégicos a lo local con el fin de revisar paradigmas estrechos de identidad. (Belausteguigoitia, 2009, p. 106)

La frontera causa ejercicios de resistencia de los sujetos ante las prohibiciones y la falta de apertura para el tránsito libre. Quienes logran hacerlo son los sujetos que van de un lado a otro: del mundo derecho al mundo zurdo mientras negocian sus retos y complicaciones. Belausteguigoitia (2009; 2012) se interesa en los efectos pedagógicos de la frontera y de sus temas emergentes de las fronteras geográficas, disciplinarias y de aquellas que ponen en comunicación la literatura, “el acto de leer y mirar críticamente desde los poderes de la narración y del lenguaje” (Belausteguigoitia, 2012, p. 480), con la pedagogía: “el acto de enseñar a leer, escribir y pensar críticamente” (2012, p. 481).

El acto pedagógico en frontera con la teoría crítica produce un esfuerzo situado para la transformación de los sujetos allí involucrados: de quien enseña y de quien aprende, así como los significados que les rodean. Esta pedagogía también se ayuda de una tercera frontera, la del feminismo, para situar el acto pedagógico como un acto en donde participan sujetos con formas de decirse y de narrar que son posibles por la influencia de espacios de apertura, de fuga, de transformación, públicos, íntimos, sociales.

En las novelas que aquí se analizan se retomarán las cuatro consideraciones (se escribirán en cursiva) que según Belausteguigoitia (2012) posibilitan el acto pedagógico:

- 1) *Se parte de preguntas.* (Belausteguigoitia, 2012, p. 482. Énfasis de la autora).

¿Cuáles son los contornos que debe figurar la novela para que pueda describir las formas del silencio que me rodean? ¿esas formas me ayudarían a comprender las crisis

identitarias con el país, con la familia, con el proceso de construcción de una narradora?, se pregunta la narradora personaje de *La forma del silencio*.

¿Merezco este trato en los Estados Unidos por parecer una mujer mexicana? ¿Por qué cuándo estoy en México me tratan como una “gringa”?, ¿por mis pantalones de mezclilla y mi acento al hablar español? ¿Qué lugar juega el hombre en la vida de las mujeres? ¿Las mujeres necesitan un hombre para ser alguien? ¿Qué viajes llevan a las mujeres a reconocer su poder narrativo y experiencial? podrían ser algunas de las preguntas de Teresa en *The Mixquiahuala Letters*.

Si el encierro en la cárcel me ha dado la oportunidad de descubrirme como escritora ¿cuáles son los encierros de las mujeres “libres” que les permiten descubrirse, describirse y transformarse?, ¿Qué tensiones conlleva el matrimonio y sus encierros y privilegios para emprender el camino de la transformación?, son, posiblemente, los interrogantes de la voz que escribe *Reptil en el tiempo*.

Las preguntas guían el aprendizaje e involucran a quienes aprenden. Las preguntas permiten, a quien enseña y a quien aprende, situarse como dos personas necesitadas de conocer algo. Para el caso de las novelas, las narradoras personaje han aprendido un tipo de experiencia clasificada como “femenina” y escriben para desaprenderla. Des/aprender es el acto que moviliza al giro pedagógico que subyace a estas preguntas que parecen hacerse las tres narradoras y que les implica desarrollar estrategias para desplazar los requerimientos sociales y culturales que les exigen ser un tipo de mujer, para transformarse a través de la narración y para reconocerse en otras mujeres que también han emprendido esta labor.

- 2) *Estas preguntas descolocan a los sujetos del saber y a los significados del silencio (se abren formas de entender lo que es un saber no hegemónico y se entiende el silencio como una forma del significado, no como la ausencia de discurso).* (Belausteguigoitia, 2012, p. 482. Énfasis de la autora)

El acto de la escritura conlleva el silencio. La escritura necesita como hábitat el silencio. Y las narradoras personaje, justamente, se reapropian del silencio como estrategia pedagógica. Educarse a través del silencio, abriéndolo al juego de la significación, o marcando la imposibilidad de narrar o significar, es la tarea que emprenden. Las narradoras personaje toman la palabra en sociedades que les enseñaron a callar y que se miran en esa “imágenes idealizadas e irreales” (LFS, 59) que hacen parte de la identidad como construcción pero de las que justamente se requiere tomar distancia.

Las preguntas “¿quién puede hablar y quién permanece en silencio? ¿Quién lo hace y no es entendido? ¿Qué sujeto está autorizado a narrar? ¿Qué cuenta como propuesta? (Belausteguigoitia, 2012: 478), también están presentes en las novelas como una manera de hacer distancia, de emprender el proceso de de/formación.

A través de la escritura hablan las personas que hicieron silencio como forma de respuesta a las preguntas que subyacen en sus actos. Este recurso es también pedagógico, en tanto permite darle voz a quien debía de hablar ante un requerimiento y que sin embargo optó por hacer silencio, por distintas razones: para no pedir perdón, para dejar un vacío que gravite y produzca respuestas variadas, porque no encuentra “la palabra” que lo devele.

En *The Mixquiahuala Letters*, este recurso sostiene la escritura de las cartas y de los poemas. Uno de ellos, *Epílogo*, se lo escribe Teresa a ella misma para que le hable Alexis Valladolid, el cantautor español que la abandona luego de que tomara la decisión de abortar. Cuando Teresa regresó del hospital, Alexis le dice que sí quería tener un hijo, entonces, indignada, le responde que había abortado para que su hijo no llegara a la realidad tan miserable que le ofrecía el mundo y que de esa manera ella también se salvaba de seguir viviendo así (esa realidad miserable era que Alexis se quedara a su lado por el hijo y mantuviera en la casa el régimen de humillaciones a las cuales sometía a Teresa). Entonces, la habitación se rodea de un silencio y Alexis le grita: *You bitch!*, por lo que Teresa le exige que se vaya de su casa, pues no quiere compartir la vida con un

hombre que sólo piensa en sí mismo, que llega borracho y le exige que le cocine y le haga amor mientras le dice que no es una poeta sino una mujer.

A los cinco años de este grito, Teresa ve a Alexis en un bar mientras da un concierto y escribe el siguiente poema:

Epilogue

It was *her*.

The silence broken
after five years
the vow founded on
vengeance like fists
against the stained glass
windows of a cathedral and
she was beautiful. She has
always been beautiful her silence
stubborn will make her more
desirable still. What was it
to light her cigarette after so
many years? Afterward, I turned
back to the music that suddenly came
from another place, everything was past
pale and distant. *She*
was there, in the same room, at arm's
length. I had only to rise to speak
with her touch her cheek place my mouth
full on hers in the smoke-filled room
ask if she was happy if life had been better
to her than I if this moment meant that all
had been erased and we might start again
to see her head's imprint on my pillow in
the morning her attentive ear to my
guitar, smell the thick aroma of her
coffee late at night, and the deep (TML, 121. Énfasis de la autora)

El autorizado para narrar es quien da voz a esos silencios o a aquello para lo que no se encontraron respuestas debido a la no existencia de recursos afectivos correspondientes a la empatía y al tipo de relación afectiva establecida con el otro.

- 3) *Cruzan fronteras y fracturan binarios que separan a los sujetos del aprendizaje, sus espacios y sus memorias: reacomodan el pupitre y el pizarrón, acercan y traslapan los espacios del aula, el material, el virtual y el de la memoria; intervienen en las fronteras que separan y jerarquizan los ordenamientos de género, clase, color y nacionalidad; reagrupan y fracturan el*

saber considerado como legítimo e ilegítimo. (Belausteguigoitia, 2012, p. 482. Énfasis de la autora)

Las narradoras transitan fronteras geográficas entre un país y otro, ubicándose más allá de la nación. *The Mixquiahuala Letters* describe el viaje que emprende Teresa de los Estados Unidos a México en búsqueda de un lugar dónde pertenecer debido a que- en Estados Unidos- es señalada por el color de su piel y su origen latino; sin embargo, al estar en México, a pesar de tener los rasgos de una mujer mexicana, también es señalada por su acento y no “entendida” como mexicana. La sensación de no pertenecer a un lugar, conforma la visión de ser alguien que “solamente va pasando. De existir entre los demás en calidad de espectador” (LFS, p. 36). Pasamos, también, nuestras vidas entre muros, entre límites que demarcan no sólo dónde termina y empieza otro país, sino también qué le falta a una mujer para ser, para significar, es decir para ser un hombre, dice la narradora persona de *Reptil en el tiempo*:

(Muros. Mujeres por los cuatro costados. ¿Qué se produce en las entrañas maternas? ¿Qué falta en la mujer para que nunca llegue a ser hombre? Siempre me lo pregunté. Pero al conocer al hombre que hemos de amar toda la vida, algo nos dice y tranquiliza, que ahí está el error: un amor muy grande a él destinado y, para ser suya, soy mujer. ¿Qué más? Vale la pena, eso es todo.) (RET, p. 26)

Entonces, entre los espacios que demarcan esos límites, ya no se tienen las fiestas nacionales, ni los ¡Viva México!, ni las Iglesias en cada parque, ni “La facilidad de ser lo que se es, el sentimentalismo ante el recuerdo de lo propio porque lo circundante no nos exige nada. Nos ignora. Nos deja estar” (LFS, 36), nos deja ser en el proceso que conlleva el paso de un espacio a otro: de la libertad al encierro –*Reptil en el tiempo*-, de la búsqueda por pertenecer mientras no se quiere ser de allí –*The Mixquiahuala Letters*, de descubrir las formas a través de las cuales el silencio puede hablar –*La forma del silencio*.

- 4) *Trabajan con aquello que emerge, lo nuevo que empieza a visibilizarse desde estos reordenamientos del saber, de la disciplina, de la forma de mirar y entender. Esto hace del registro de la mirada, un componente central.* (Belausteguigoitia, 2012, p. 482. Énfasis de la autora)

Al presentar en este texto la escritura literaria como el motor de un efecto pedagógico, se asume la literatura como aquella experiencia que opera alianzas formativas con sus lectores/as. Estas alianzas no son intencionales como en el proceso educativo: no tienen objetivos, ni didácticas. Pero sí tienen un método: la narradora enseña sus propios mecanismos de formación. Estos mecanismos miran a la pedagogía desde la literatura y le otorgan más recursos para reflexionar acerca de los procesos de formación y de transformación de los sujetos.

La mirada de la literatura en la pedagogía entrega la palabra a personajes que no han tenido la oportunidad de ser escuchados en las aulas de clase y autoriza su experiencia como un aprendizaje, un bagaje que es urgente conocer y que nos habla de su relación con el mundo, el que la expulsa, el que la acoge. Con la literatura -hablemos ahora de la denominada “universal”- hemos escuchado dentro del aula de clase a Marcela, la pastora que decide no casarse y que se aparece el día del funeral de quien se suicida por no tenerla como esposa (*Don Quijote de la Mancha*, 1605, Miguel de Cervantes Saavedra), a la prostituta que le da consejos a un hombre para obtener el amor de una mujer (*La Celestina*, finales siglo XV, Fernando de Rojas), a las madres que decidieron no entregar a sus hijos a la guerra (*Madre coraje y sus hijos*, 1949, de Bertolt Brech), entre otras voces femeninas representadas por personajes literarios.

3.2 Silencios, cuerpos fronterizos y hábitats del sujeto de/formado

La década de los 80s ha sido fundamental para los estudios acerca de los procesos identitarios, interesados en la construcción psíquica, racial, de género, social y cultural de los sujetos. Hace ya unas décadas, la escritura autobiográfica (diarios, cartas, novelas) cobró relevancia, como escriben Smith y Watson (1998), a partir de los procesos a través de las cuales los sujetos (sobre todo las mujeres), como nunca lo habían hecho, toman agencia por medio de la narrativa literaria.

Según Smith y Watson (1998), la autobiografía se posicionó en la modernidad occidental como un género literario debido a que contó con un mercado, un público lector que se siente atraído por las historias de vida, donde quien narra es quien escribe. Esta literatura le otorga a los sujetos el poder total sobre lo que narran; esto es, opera como una forma dónde lo “individual” se materializa.

Apelar a la autobiografía en un estudio acerca de la de/formación femenina es tener en cuenta que los procesos de transformación conllevan al encuentro con lo que significa apoderarse de la representación de lo femenino, desde la propia vida, desde la experiencia. Las voces de las narradoras personaje emprenden otro proceso de formación (diferente al normativo, regularizado por unos ideales de mujer) cuyo punto de partida es la desidentificación. El proceso de de/formación femenina es el desarrollo de una ficción controlada por mismos sujetos femeninos acerca de las también ficciones que se escriben acerca de su formación. Esta ficción es controlada por el efecto pedagógico que guía su desaprendizaje y no tanto por escribir una historia de principio a fin.

Cuestionar el aspecto ficcional de los ideales de formación femeninos es centrar la mirada en sus esfuerzos se dirigen a fundamentar cómo deben ser los habitantes de una nación para pertenecer a ella y, por tanto, cuáles son las experiencias y decisiones que son válidas para este tipo de catálogo. Anderson (1993) en *Comunidades imaginadas* menciona que el vínculo existente en la formación de la identidad nacional y los relatos se debe a que estos le prescriben a las personas las fronteras de su nación (fronteras a veces elásticas, otras restringidas), cuáles son las características de los habitantes del país al que pertenecen (nacionalismos) y cómo deben ser las formas de relacionarse (pautas de socialización).

Los relatos, que aquí llamamos ideales de formación, son ficciones integradoras: se encargan de crearle a las personas un mundo al cual deben integrarse para ser llamados/as como pertenecientes a una nación específica. Surgen varias preguntas ¿Cuáles son los relatos –las ficciones- que el género autobiográfico permite explorar? ¿porqué a las

mujeres, como otros sujetos vulnerables, les es especialmente atractivo y útil el género autobiográfico?

Smith y Watson (1998) encuentran que también existe una relación entre constitución de una identidad nacional y narrativa autobiográfica, la cual merece una especial atención. Las comunidades de personas, como escribe Anderson (1993), crean y sostienen las narrativas con las que van a distinguir a unas colectividades de otras y que serán las bases de su existencia como grupo. La autobiografía forma parte de esas estrategias narrativas que permiten la representación de esa experiencia que permite una distinción. De esta manera, al acercarse a textos autobiográficos escritos por mujeres, se puede analizar cómo los narradores se identifican -o como veremos se desidentifican- con los mitos de la identidad nacional y se representan “(...) as national and/or unnational subjects” (Anderson, 1993, p. 38).

Las narradoras personaje van más allá de la nación. Si cada miembro de la nación “proyecta la imagen de su propia comunidad como algo ilimitado y finito, cuyas fronteras son elásticas y traspasan los límites de las otras naciones.” (Anderson, 1993, p.17), el concepto de nación se va diseminando bajo la forma de un laberinto cuyos caminos dan cuenta de unas relaciones internacionales, interraciales, interreligiosas, intersociales, interculturales e intergenéricas.

En *Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna* (1994/2006), Hommi Bhabha comprende la nación articulada a mecanismos narrativos como el uso de las metáforas y de mitologías, y como una categoría estratégica; su permanencia se ayuda de procesos de identificación cultural para agrupar, en nombre “del pueblo” y de “la nación” y por medio de narrativas sociales y literarias, a los sujetos que quiere integrar en el conjunto. El trabajo de Bhabha se enfoca en la temporalidad de estos procesos y no en su historicidad (como integración no cuestionada), por lo que se interesa

(...) en la dimensión temporal al inscribir estas entidades políticas –que también son poderosas fuentes simbólicas y afectivas de identidad cultural- [para] desplazar el historicismo que ha dominado las discusiones sobre la nación como fuerza cultural. La

equivalencia lineal entre acontecimiento y la idea que propone el historicismo se refiere generalmente a un pueblo, a una nación o una cultura nacional como categoría sociológica empírica o entidad cultural holística. No obstante, la fuerza narrativa y psicológica que aporta la identidad nacional a la producción cultural y la proyección política es el efecto de la ambivalencia de la “nación” como estrategia narrativa (Bhabha, 2006, p. 71).

La temporalidad para Bhabha permite el estudio de “la nación” no como una entidad que se constituye como producto de la historia acerca de un país o territorio, sino como una narrativa que se construye bajo los mismos mecanismos narrativos con que se escribe una novela. Permite la apropiación de narrativas distintas de las hegemónicas. De esta manera, el ejercicio de la escritura conlleva el poder de la representación a la vez que desplaza categorías *estables* y *establecidas* que dan cuenta de la nación, como “(...) la sexualidad, la afiliación de clase, la paranoia territorial, o la “diferencia cultural” en el acto de escribir la nación” (2006, p.71). En este sentido, la escritura de un relato por un sujeto implica tanto su experiencia como su historia a la vez que da cuenta del “relato de la colectividad misma” (Jameson, citado por Bhabha, 2006, p. 71). Bhabha resume lo anterior diciendo: “el título de la nación es su metáfora” (p.72).

La novela de formación es el género literario de la modernidad europea. Los sujetos modernos se desplazan en una narrativa que es lineal, que entrega privilegios para acceder a los ideales de formación establecidos y, de esta manera, seguir prolongándolos a través de las generaciones. Pero, también, como toda trayectoria, es atravesada por tiempos y lugares no lineales ni homogéneos. Este tiempo contradictorio de la nación se sitúa entre la pedagogía nacionalista (el pasado) y lo performativo (el presente).

La tensión entre lo pedagógico y lo performativo que he identificado en el discurso narrativo de la nación, convierte la referencia hacia un “pueblo” –sea cual sea la posición política o cultural desde la que se pronuncie- en un problema de conocimiento que persigue la formación simbólica de la autoridad social moderna. Las gentes no son ni el comienzo ni el fin del relato nacional; representan los extremos entre los poderes totalizantes de lo “social” como comunidad homogénea y consensual, y las fuerzas que significan la referencia más específica a intereses e identidades contenciosos y desiguales dentro de la población. (Bhabha, 2006, p. 79).

El concepto de “pueblo” para Bhabha es legible a través del doble movimiento narrativo donde el pasado corresponde a las estrategias con las que se le enseña al “pueblo” su historia: existen unas fechas y unos acontecimientos históricos que marcan su inicio. Pero, por otro lado, mientras se enseña este pasado, en el presente existen también unas formas interesadas en desaparecer estas formas originarias para demostrarle al pueblo-nación (Bhabha, 2006) que tiene una vida nacional en libertad y que puede reproducirse de manera productiva.

Este tiempo doble para Bhabha se observa en dos tipos de voces que explican la emergencia de las narrativas nacionales. La primera puede vincularse con un tipo de voz que fácilmente pudo haber escrito varias novelas de formación clásica: el amo. La narrativa del amo es la del observador, cuyo lenguaje es el del caballero, del sujeto instruido y cuya voz generaliza la situación de su personaje como perteneciente a un grupo de personas. La segunda es la voz del esclavo, el sujeto de las cimarronadas, el de las revoluciones de los negros esclavos para ser libres; su narrativa es la de quien reta al invasor, del que tiene como estrategia la de/formación:

(...) la hibridez, deformación enmascaramiento e inversión, [desarrolladas] mediante una extensa analogía con la guerra de guerrillas que se volvió un modo de vida para las comunidades cimarronas de esclavos fugitivos que vivían peligrosamente, e insubordinadamente, en las fronteras o márgenes de *toda* promesa, ganancia y modos de producción [de un país específico] (Bhabha, 2006, p. 77. Énfasis del autor).

Bhabha (2006) se pregunta, entonces, por la liminaridad existente entre estas dos formas de narradores: por una parte al amo y el esclavo y por otra a los tiempos pasado y presente, la caracteriza como:

- Aquello que le extrae de la nación su carga historicista, su capacidad de definirse por el presente; le quita su carga como símbolo de la modernidad y la propone como síntoma “de una etnografía de lo “contemporáneo” dentro de la cultura moderna” (p. 81).

- Los pueblos sin una historia que los anteceda, sino en construcción, en *performancia* narrativa (énfasis de Bhabha). De esta manera, lo pedagógico (el pasado) le otorgará al pueblo la capacidad de pensarse dentro de la historia y lo performático (el presente) pondrá a la nación en un “temporalidad de lo “inter-medio” (p. 81).

Los rasgos de la liminaridad nos llevan más allá de la nación y nos ubican en un espacio fronterizo. La constitución de la nación, como proceso moderno, tiene mucho qué ver con la formación –*Bildung* clásica- la cual tuvo como apoyo a un tipo de narrativa específica: la novela de formación. Este género literario comprendió las intenciones pedagógicas de la nación moderna europea: formar a los hombres y a las mujeres jóvenes en las ideas modernas como racionalidad, la obtención del poder por medio de la acumulación de conocimiento y el control de la naturaleza.

Sin embargo, la nación se hace todos los días, se encuentra también en el presente. La performatividad, lo que Bhabha (2006) describe como aquello que “interviene en la soberanía de la *autogeneración* de la nación, proyectando una sombra *entre* el pueblo como “imagen” y su significación como signo diferenciador del Yo mismo, distinto del Otro de lo Externo y Extraño” (p. 81), es lo que en esta tesis se desarrolla como efecto pedagógico, como aquello que fractura los binarios *que separan a los sujetos de su aprendizaje*. (Belausteguigoitia, 2012, p. 483).

Pero las tres narradoras personaje de las novelas optan por ir más allá de la nación y narrarse a sí mismas. El énfasis en la escritura como acto performativo interesa especialmente ya que permite la reapropiación como representación autogestionada de ficciones y narrativas que rebasan las autorizadas por la nación. Este acto implica la detección de tres elementos básicos para lograrlo: el uso estratégico del silencio como práctica fundamental para la desidentificación, la materialidad del cuerpo y su plasticidad que le permiten cruzar los límites de la nación (como otro cuerpo) y encontrarse y des/identificarse con las distinciones de raza, género y clase. Un cuerpo fronterizo que se caracteriza por vivir entre los espacios, en ir de un lado a otro. Este cuerpo, en ocasiones

es incómodo al fallar en lo que se espera de él a partir de los relatos constitutivos de la nación. Por eso va más allá de la nación y se inquieta por lo que significa habitar el espacio de lo que falla en la nación: da palabras a lo indecible, a lo que no tiene nombre y que asusta decir. Sus palabras, diálogos en las fronteras de los géneros literarios, del sistema sexo-género, entre las naciones, no tienen otra intención que contar su proceso de de/formación: no esperan ser contenidas dentro de los relatos nacionales.

3.2.1. Dar forma a lo indecible

Las tres novelas están hechas de silencios; sin ellos no serían posibles. Y sin ellos sería imposible la de/formación. Las narradoras personaje han optado por la escritura de su proceso de de/formación y en ello han invertido sus palabras. El silencio es la primera respuesta del cuerpo al darse cuenta que el conocimiento de sí deviene del tipo de experiencia que consolide a partir de la demanda familiar, social y cultural. Pero también, el silencio, anclándolo a lo de/formado, es la expresión que el sujeto recibe cuando se apropia de “lo no correcto” o “lo que falla” con respecto a lo esperado. En una palabra: con lo de difícil representación. El silencio como atmósfera para la de/formación implica virar las coordenadas de un largo proceso de identificación con lo esperado hacia lo inesperado, lo inadecuado, lo que no tiene forma, lo de/formado.

Josefina Ludmer (1995) en *Las tretas del débil* ubica dos formas del silencio en la escritura de las mujeres. Para Ludmer, su trabajo va más allá de una problematización acerca de la escritura femenina, de la pretensión de argumentar con binarios que separan y demarcan diferencias como razón/sentimientos, producción/reproducción, debilidad/fortaleza; su trabajo piensa en lugares, de manera específica, el lugar que “ocupa una mujer en el campo del saber, en una situación histórica y discursiva precisa” (p. 47).

Ludmer opta por el estudio del silencio a través del análisis discursivo, definiéndolo más allá de los lugares comunes, como el callar. El silencio puede constituirse como agencia del lado del sujeto subalterno. El sujeto débil no está autorizado para hablar, no tiene -de manera evidente- el poder de significar. Pero, a nivel discursivo, tanto el débil como el

fuerte, tienen poder, pero a partir de diferentes estrategias, las del subalterno veladas y subvertidas. Ambos, al ser sujetos del lenguaje, tienen capacidades diversas para apropiarse del significado. El sujeto débil con mucho mayor peligro de ser silenciado y castigado. El sujeto subalterno sabe mucho del callar, del no saber qué decir y del negar lo que sabe frente al amo que demanda obediencia y silencio. Para Ludmer, las tretas del débil se vinculan especialmente con el acto del saber negado, del callar estratégico y del jugar a no decir lo que se sabe. De lo que se trata es de que el “amo” no descubra que el subalterno sabe, puede y quiere. Es así como un “no” juega un papel central: “No saber sobre el decir, “ y “decir sobre el no saber” se convierten en dos acciones que dan lugar al saber del otro. Pueden agruparse en dos tipos:

La primera treta separa el saber del decir y reconoce quién es el encargado de dar la palabra, la persona que sabe y conoce: “El decir público está ocupado por la autoridad y la violencia: otro es el que da y quita la palabra” (Ludmer, 1995, p. 49): cuando una persona dice que no sabe nada ante una autoridad que le pregunta por un suceso que conoce; lo hace para no ser regañado. La segunda treta es la de quien reconociendo muy bien el lugar desde donde puede hablar, consigue hacerlo a partir de diferentes estrategias: “La treta (otra típica táctica del débil) consiste en que, desde el lugar asignado y aceptado, se cambia no sólo el sentido de ese lugar, sino el sentido mismo de lo que se instaura en él.” (Ludmer, 1995, p.52). En *La forma del silencio* (LFS) de María Luisa Puga esta treta tiene como nombre la búsqueda del rostro propio. El rostro propio reside en lo que no podemos decir de nosotras mismas, lo que se guarda de las situaciones difíciles por las que hemos pasado. Tener consciencia de la subalternidad es mirar el rostro propio en el espejo. Mientras el espejo nos regresa el poder y de contar lo que vemos en él.

El carácter obediente y silencioso adscrito al género femenino frente al masculino debe ser estudiado teniendo en cuenta su trasfondo histórico y cultural. Algunas personas adscriben este trasfondo a la Colonia. Por ejemplo para Giraldo (1998), en la época de la conquista española llegaron a América “(...) concepciones culturales europeas [que] moldearon no sólo los principios y creencias sino las formas de expresión, la sensibilidad,

la manera de participar en la vida social o cultural, los espacios propios de cada sexo, los oficios, en fin, imponiendo a la mujer el rol fundamental de ser guardiana del hogar y de los principios morales, religiosos y sociales” (Giraldo, 1998, p. 11). Pero la relación silencio-género femenino también corresponde a un uso estratégico del poder como se observó con las tretas de significación del sujeto subalterno.

El silencio ha sido relacionado históricamente con una forma de opresión ejercida sobre las mujeres. En el siglo XIX, según Laurence (1994), se inicia una tradición con las escritoras Austen, Brontë y Woolf, que invitan a releer este paradigma debido a que su escritura se ayuda del silencio como un ritual de producción de verdad: una estrategia de resistencia y de elección; estas autoras sacaron provecho de cómo los silencios dan cuenta de las diversas maneras de sentir y de conocer de las mujeres. En el siglo XX es un ritual para la búsqueda del rostro propio, como se puede observar con María Luisa Puga y su novela LFS:

Cuando el amanecer se mueve lentamente hacia la claridad, la precisión de líneas, la conciencia del nuevo día —y además en el silencio, casi podría decirse que en la impersonalidad— hay algo que parece uno recordar sin querer. Algo tremendamente conocido. Algo que se acomoda en nosotros mismos sin querer llamar la atención. Muchas veces me he preguntado si no será la sensación del rostro propio. Esa idea que sin proponérselo adquirimos de nosotros mismos. Esa idea que constantemente teníamos y que no obstante persistió. Se plasma la luz en el exterior, y todo lo que la oscuridad había sugerido desaparece sin dejar rastro. (LSF, p. 9).

El rostro propio es eso que nos determina pero que no podemos revelar: el reflejo en el espejo que se escapa al dejarlo de ver. La oscuridad en *La forma del silencio* corresponde a los sesgos impuestos sobre la narradora de parte de la abuela, las tías y las personas que están a su cargo y que le solicitan que cuando deje de ser una niña, sea una mujer capaz de cuidar hijos, coser, cocinar y limpiar la casa. Sin embargo, el trabajo de la narradora es desmontar estos sesgos. El título de la novela corresponde a su intento de renombrar las formas del silencio, dibujar sus contornos y resaltar sus signos.

La primera forma del silencio para la narradora personaje es la relación con la madre. Su madre murió cuando era pequeña y por esta razón quedó al cuidado de su padre, abuela y

tías. La presencia de la madre muerta es tanto la sombra de su proceso de formación como el telón de fondo puesto en la trayectoria de su vida:

 Mi madre, en cambio, es el silencio de los demás. La frase de cajón; la expresión estereotipada. El sonido de unas palabras que puestas juntas ya no transmiten ninguna imagen. Se convierten en un mero murmullo, como el que permanentemente ciñe al D.F.; como decir: "no te quito más tu tiempo". De mi madre todos dijeron invariablemente: "era una santa". Y así poco a poco fueron silenciando su presencia en mí" (LFS, p. 33).

La madre aparece a lo largo de la novela como una invocación pero también como una manera de hacerle justicia al recuerdo que intentaron ponerle su abuela y tías. A pesar del silencio allí instaurado, a través de las palabras y las acciones del otro que lo hacen presente y obligan a permanecer en el lugar del recuerdo amoroso de la madre, persiste la inquietud por cuestionar esa forma.

Aparece una segunda forma del silencio: la llamada hacia la búsqueda del rostro propio. Para escribir esta forma la narradora apela a Juan, el personaje que eligió para que participara en su novela y que representa el otro lado del telón: el hombre oficinista en la sociedad mexicana. Le hace las siguientes preguntas "¿Qué sueñas Juan Palmeras? ¿Qué es lo que buscas además de lana [dinero]?" (LFS, p. 95), a lo que la misma narradora propone una respuesta que resalta el proceso de desidentificación frente al vínculo hombre-trabajo-dinero presente en la distribución de los roles de género: "Ya no un trabajo, un ir viviendo. Hay algo más que no te dejan entender qué es." (LFS, p. 95). Entender aquello que va más allá del trabajo para ganar dinero, es situarse bajo lo que significa el disfrute de los tiempos en donde la vida cobra el valor que cada persona quiera otorgarle.

Al no emprender el camino para hacerse partícipe de la vida, independientemente de la situación económica, el sujeto se omite y desarrolla una actitud autocompasiva: "Que si mis hermanos; si fui hijo único, si la vida no me dio oportunidades." (LFS, p. 96), mientras relatamos nuestras propias historias para intentar, de esa manera, solventar el poco tiempo dedicado a ese ir viviendo, a esa construcción de nosotras mismas. Al final, el reconocimiento de sí mismo saldrá del silencio, de esa dificultad del hacer y del decir. Esas palabras que están permeándose por el techo de lo que ya se sabe y se filtran como

una gotera en el techo de la habitación propia. Al final, de tanto ser contenidas en el silencio al que las hemos forzado, aparecen poco a poco, y “...desprendiéndose con lentitud para ir a estrellarse en el suelo. Luego otra y otra. Y uno sabe que toda la oscuridad, todo lo desconocido se quiere meter por esa grieta.” (LFS, 97).

Las palabras como las gotas se entremeten y caen, una a una.

La narradora no puede escapar a las palabras que atraviesan la grieta. Cuando murió su madre, le dijeron que se había ido de viaje: la encerraron en un cuarto con su hermana y luego les pidieron que fueran a despedirse con un beso: la sintieron fría. “Los grandes”, como nombra a las personas mayores, ya tenían para ese momento un gesto en la cara aprendido, una forma a través de la cual podían decirle que todo estaría bien. Silencios que para la autora serán aquello que definirá lo que es cada uno de nosotros/as.

La tercera forma del silencio es la historia. Un título subrayado “Lo que faltaba en el índice” (p. 77), está encima de “La historia”. Detrás de lo que hemos llamado como Historia, se encuentran escondidas nuestras historias ocultas, las performáticas de Bhabha (2006), las del presente, aquellas que permiten la desidentificación. Esta página narra un acto de rebeldía de la narradora: se ha cortado sus dos trenzas, ha dejado un flequillo; comprender, luego del drama de la abuela y de las tías, que ella, como mujer, no debía “mostrar el resultado de esa libertad que sentía” y que “era ociosa su rebeldía ante la autoridad de la pobre abuela, tan a su vez crédula”. Un drama que también le recuerda a su madre, quien procedió a morir sin decir nada original (sic), a sus tíos, primos, hermanos que ni siquiera necesitan ejercer la libertad. Este ejercicio de rebeldía le permite el “descubrimiento de que poseía su cuerpo”, que éste es su guarida y le pertenece como sus silencios.

Las historias ocultas almacenan las verdades que la narradora no quiere decir para no sentirse señalada o culpabilizada y que recuerda cuando está sola: como el repetirse que la casa de la abuela no era su casa y tampoco sus ritos, sus costumbres y lo que estaba obligada por vivir en ella. Las historias ocultas, para ella, nacen del placer, de la

naturalidad de guardarnos algo para asirnos en los momentos que no queramos hacer parte de una Historia que nos ha asignado unos roles y unas acciones específicas. Estas historias no tienen héroes, heroínas, sino la forma de “una llaneza extraordinaria que tiene un equilibrio admirable” (LFS, p. 139). El equilibrio de la estructura de la historia con la que la narradora personaje ha elegido contar y hacer parte: la que hacemos nosotras/os mismas/os.

La última forma del silencio es la crisis que generan las promesas del mal gobierno. En LFS, la narradora manifiesta su preocupación por las crisis que pasa México, señalando la incapacidad de los gobernantes elegidos por la ciudadanía para dar cumplimiento a sus planes de gobierno. El silencio que propone la narradora en este caso actuaría como una treta de resistencia y como la capacidad de los/as ciudadanos de darse la vuelta y dejar solos a los gobernantes, sin escuchas de sus falsas promesas. El silencio como respuesta para dejarles sin apoyo en su país artificial.

3.2.2. Los cuerpos fronterizos

Desde Aristóteles, los sentidos han sido estudiados con relación a la diferencia hombre-animal, siendo los sentidos más cercanos a los animales los menos importantes. Sin embargo, según Segal (2000), el primer sentido en ser estudiado fue la propiocepción en el año de 1890, lo cual permite considerar que el movimiento, común a los seres humanos y a los animales es la base para el estudio de los sentidos. Los primeros trabajos en realizarse acerca de los sentidos como mecanismos que controlan el cuerpo fueron desarrollados en el siglo XX, un esfuerzo que entregó varios adelantos para tratamientos dirigidos al mejoramiento o potenciación de unos sentidos cuando se pierden otros, pero que aún dan cuenta de la fuerte diferenciación lingüística que mantenemos cuando los nombramos; esto es, se cuentan con más verbos y palabras para referirse a los sentidos mirar y escuchar, que para oler, probar y tocar.

La teoría contemporánea indaga los sentidos como una multiplicidad. Asimismo sucede con los estudios acerca de los afectos. Estos, dentro de una perspectiva cultural y social, se diferencian de las emociones, las cuales “(...) son mapas selectivos de afectos que

definen qué afectos son propios y definatorios de un sujeto, aunque sea como su límite constitutivo, y dejan afuera otras energías menos identificables; son efectos de estados corporales (...)” (de Val, 2009, p. 125). Los afectos abarcan un espectro más amplio: “toda fuerza que afecta y es afectada es un afecto. Necesitamos adentrarnos en la manera como se produce el afecto, no solo en genealogías de interpretación, sino como efecto de una corporalidad asignificante” (de Val, 2009, p. 125). Ellos no son significantes –no son materiales, ni la otra parte de un signo-, sino que son constitutivos de la subjetividad y están inmersos en unas dinámicas sociales y culturales, a la vez que dan cuenta de unos sistemas falogocéntricos: hombre/mujer, bestia/civilizado, o de dualidades de género: mujer emotiva/hombre racional, mujer pasiva/hombre para la guerra. Los afectos también cuestionan la idea de que una mujer puede ser amada, si responde al estereotipo de un cuerpo específico:

You weren't the desirable, soft, un complicated, maternal/child, buxom, ever-enduring lap and embrace, blonde, vivacious, cherry red puckered-lipped, plastic starlet of Hollywood movies, the saintly madonna, any image, illusion, delusion, hallucination, glossy, celluloid reproduction, stereotype, cliched man's definition of what a woman is and has to be. Therefore, you would not be *loved* (TML, p. 119. Énfasis de la autora).

La escritura acerca de la de/formación opta por una crítica a los mencionados sistemas falogocéntricos que producen conocimiento acerca de los sujetos y, en especial, acerca de cómo deben ser sus cuerpos y cuáles son los usos para él permitidos socialmente: las mujeres como muñecas de plástico, como objetos para ser mostrados y que se espera de ellas hijos/as. En esta escritura existe una preocupación manifiesta por escribir la experiencia del cuerpo a través de la reinterpretación de lo que se espera de los cuerpos de las mujeres y de los hombres.

En el caso de la escritura de las mujeres latinoamericanas y chicanas, se encuentra una apropiación de su cuerpo con rasgos indígenas, mestizos, negros y españoles. Un cuerpo que expresa en su anatomía la mezcla entre diferentes culturas y tradiciones. Una reapropiación de su realidad social por medio de la experiencia de su cuerpo fronterizo, inapropiable a través de un sistema que categoriza los cuerpos. Una manera de conocer que divide para los cuerpos blancos, delgados y altos una experiencia llena de privilegios

ligados a posibilidades de estudio, de trabajo, de socialización y de amor, “mejores” (en términos de mayor semejanza con la experiencia femenina/masculina avalada) que las de los cuerpos morenos, con formas redondas y de baja altura.

En *The Mixquiahuala Letters* (TML) de Ana Castillo existe una escritura acerca de los cuerpos, liminares, fronterizos, contiguos de dos mujeres: Teresa y Alicia. En la novela, Teresa aprende de la experiencia de su cuerpo ante los ojos de los demás y de la manera como observa el cuerpo de Alicia, su compañera de viaje. Berger (2007) menciona que cada sujeto observa con lo que sabe. Los ojos no están desligados de lo que se espera ver en el otro. Eve Kosofsky Sedgwick (1998) en su libro *Epistemología del armario* propone que uno de los principales problemas que persiguen desde el siglo XIX al saber de la cultura occidental, es su dificultad para escribir acerca de la homo/heterosexualidad, sobre todo, la masculina. La gran mayoría de autores/as es homofóbico/a y ha omitido en sus estudios acerca de lo humano lo que atañe a la sexualidad, la cual constituye como sujetos.

Sedgwick, a partir de la literatura y de casos reales, pone en funcionamiento las figuras y los pensamientos del que va a salir del armario, de quien va a decir ante una cultura heterosexista cuáles son sus preferencias sexuales, esto es, cómo asume su cuerpo ante el otro, una vez fuera del closet. En última instancia, confesar los procesos de de/formación de su experiencia sexual, como se lee en la siguiente carta.

Drearest Alicia,
When i say ours was a love affair, it is an expression of nostalgia and melancholy for the depth of our empathy.
We weren't free of society's tenets to be convincend we could exist indefinitely without the demands and complications one aggrefated with the supreme commitment to a man. (TML, p. 45).

Teresa al no adscribirse a los ideales del cuerpo femenino de su contexto, esto es, heterosexual, casada y adscrita a una maternidad impuesta, es un cuerpo fronterizo plural, abierto a la significación, un sujeto de la experiencia que no tiene una posición pre-vista como mujer, indígena, mexicana, americana, heterosexual. Teresa es una mujer que no

teme definir su relación con Alicia como amorosa, empática, vinculada a un deseo sexual que se despliega más allá de la cama y se dirige hacia la convivencia que ambas tienen con su experiencia de la de/formación.

Por lo anterior, el cuerpo del sujeto de la de/formación es tal que no es un anexo del sujeto sino el lugar dónde sucede la experiencia y que posiblemente forme. Las experiencias de Teresa y de Alicia no son el inicio de una historia, la novela no tiene inicio ni final, sino la búsqueda y el cuestionamiento a una constitución jerárquica del deseo donde ambas mujeres no se acomodan a la forma del deseo heteronormativo socialmente permitido (un hombre y una mujer cuándo viajan se les permite compartir la habitación y el hombre cuida a su compañera de los peligros) sino que viajan a través de las fronteras que determinan sus cuerpos: van de un cuerpo femenino mexicano con ideales pasivos y guadalupanos, a un cuerpo de frontera que activa en las personas que no están en su viaje, el medidor de gestos y de costumbres dudosas y anormales.

Teresa cuando escribe acerca de Alicia no lo hace desde la perspectiva: *los hombres actúan y las mujeres aparecen* (Berger, 2007, p. 55), característica de la pintura europea del siglo XVI al XIX. Más bien encontramos una mujer que actúa al ver a la otra y que en su escritura sale del closet al declararle su amor que ya existía a través de la mirada construida. En este sentido, la mirada de Teresa le da la vuelta a las formas que han nombrado el cuerpo femenino cuando éste es observado desde lo que debe ser:

Hermana,

i wish i could have convinced you how beautiful you are, the perhaps you might not've gone through so much personal agony during that second journey México, or at other romantic times.

I'm not referring to that inner beauty one goes on about with diplomacy and discretion as consolation for the absence of external attributes, ever critical to women beings (TML, p. 51).

Teresa escribe acerca del cuerpo de Alicia no mirando su cuerpo desde lo que debería ser una mujer. Su mirada se enfoca en esos momentos cuando aparece esa belleza femenina de Alicia que la diferencia de la de otras mujeres:

You keep your virgin hair long, long, a snake hung by its tail down the narrow ripples of your vertebrae. Putting antiquated values regarding feminine beauty aside, it is lovely, you know that, that's why you keep it, brushing fastidiously nightly like a weaver of precious silk (TML, p. 51).

Esta estrategia cuestiona los valores anticuados de la belleza femenina por medio del desvelamiento de los reductores, repetitivos y tradicionales que pueden llegar a ser. En la anterior cita la descripción de unos actos que parecen en su repetición sustentar una imagen ya antigua de la mujer que cepilla su cabello todas las noches mientras el hombre la observaba, se actualiza y critica con la imagen de una mujer que no está en un lugar pasivo sino en el lugar del cuestionamiento y resignificación de esos actos que, ante un gran número de integrantes de una cultura heteronormativa y patriarcal, son avalados como “femeninos”.

Se trata, entonces, de una evidencia de un tipo de experiencia normalizada como femenina, la cual es trastocada por los ojos de Teresa en tanto ella se ubica en el lugar de la diferencia: es chicana, poeta, una mujer divorciada y lesbiana. Sus cartas son, para Scott, evidencias discursivas de la experiencia, rastros del hecho de la diferencia, formas para “(...) explorar cómo se establece la diferencia, cómo opera, cómo y de qué maneras constituye sujetos que ven el mundo y que actúan en él” (Scott, 1992, p. 48). En este sentido, TML es un texto en dónde podría indagarse lo que Scott, denomina con Spivak, como los esfuerzos usados en la narración para tratar “de entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan” (Spivak, citada por Scott, 1992, p. 62). En este sentido, las cartas de Teresa proponen una crítica a una sexualidad heteronormativa y de manera específica a la elección sexual de una mujer blanca, heterosexual y de una clase social alta, que se contrapone a la de una mujer chicana, morena y poeta:

I hated
White women who preferred Latins and Mediterraneans
because of the fusion of hot and cold blood running through the
very core of their erections and nineteenth-century romanticism
that makes going to bed whit them much more challenging
than with WASP men who are only good for

making money and marrying” (TML, p. 49)

Teresa odia a las mujeres blancas porque se enamoran de un cuerpo “exotizado” del hombre latino, esto es, visto como si fuera una potencia que se contrapone al hombre blanco que trabaja para asumir sus gustos. Por esta razón, no tiene miedo en decir que Alicia se parece un poco a estas mujeres, que a veces no le gustan: ella es moderadamente blanca, pero no tiene dinero, con una crianza en la que no le faltó nada y se parece a las mujeres que para su ex esposo son superiores. Frantz Fanon (1952) ya nos había advertido acerca de la exotización de la sexualidad de los cuerpos, para el caso del cuerpo de los hombres negros, cuando nos hablaba de la sexualidad de los negros: “Los negros tienen la potencia sexual. ¡Piénsalo! (...) Se dice que se acuestan por todas partes y a todas horas. Son genitales. Tienen tantos niños que ya no llevan la cuenta. Desconfiemos o nos inundarán de pequeños mestizos” (Fanon, 2009/1952, p. 143).

Sin embargo, ambas, Teresa y Alicia, debían amar como lo hacía esa mujer que odiaban: casarse con un hombre, no necesariamente blanco, pero sí que cumpliera con las expectativas de la sociedad frente a ellas. Para ambas, ya existía un tipo de experiencia sexual aprobada: la heterosexual, la cual, en el caso latinoamericano, está signada por una serie de representaciones, siendo una de ellas entender a las mujeres como seres exóticos, cuya sexualidad es, como la de los hombres latinos, emocionante, tropical, enérgica y natural. De manera que, en palabras de Richard (2008), este ideal de experiencia sexual sigue funcionando como un discurso “(...) que refuerza la codificación de una "otredad" de lo femenino y lo latinoamericano peligrosamente asociado a los mitos, los sentimientos y las ideologías de lo *natural* como conciencia espontánea y como narración primaria de un territorio y un cuerpo de origen (p.30), un cuerpo que responde a una serie de discursos que lo producen, siendo uno de ellos el sexual.

El cuerpo de Teresa debe vivir, para los ojos del otro, la sexualidad de un cuerpo colonial y oscuro donde el progreso no existe, una sexualidad parecida a la descripción de Mixquiahuala en el texto: “-was a weekend in Mixquiahuala, a Pre-Conquest villaje of obscurity, neglectful of progress, electricity notwithstanding.” (TML, p. 25); por su parte,

el cuerpo de Alicia durante su tránsito por México, debe ser amado por hombres mexicanos que al ver a una norteamericana de piel blanca quieren tener sexo con una “gringa” cualquiera, turista sin dinero, en una aventura que no terminará con su matrimonio⁴⁸.

Smith y Watson (1998) encuentran en la escritura de los cuerpos fronterizos una política de reapropiación a través de la cual teorizan y dan lenguaje a lo que significa formarse con un cuerpo con “rasgos exóticos, animales” que no corresponden con lo que es un “Hombre” con “rasgos asimilables, normales” en Occidente. El cuerpo fronterizo experimenta las contradicciones de una apariencia que conjuga a varios modos de ver y de comprender las identidades: mujer lesbiana con rasgos indígenas y negros, mujer heterosexual con rasgos mexicanos y estadounidenses, hombre bisexual con rasgos orientales y blancos, y que dependiendo del espacio dónde se encuentre pasará de una identidad a otra a partir de las maneras como las personas juzgan y/o se comportan ante presencias que acumulan formas de la diferencia discriminatoria.

3.2.3. Donde habita la de/formación: entre la tierra y el agua

Los periodos de crisis son constitutivos de la de/formación. La crisis es el mejor momento en donde accedemos a un conocimiento más directo de lo que somos, de lo que estamos hechas/os. En las novelas, la crisis cuenta y es constitutiva de la de/formación. No obstante, la crisis genera el impulso para levantarse luego de la caída de las bases en las que nos apoyábamos: la familia o las amistades. En periodos de crisis, los sujetos se asumen vulnerables y abandonados y con la necesidad de encontrar sus propios medios.

En *Reptil en el tiempo*, la narradora sufre la crisis del encierro y su posterior renuncia a la familia (esposo e hijos/as) pues ya no representa un ejemplo a seguir; se encuentra en la cárcel debido a un evento trastornador: asesinó a su mejor amiga. En la cárcel, la

⁴⁸ En la Carta 6, Teresa narra el amorío que tuvo Alicia en su primer viaje a México con Adán, un pescador de Acapulco; esta relación terminó al finalizar el verano, con la llegada de la esposa con sus hijos. Alicia no sabía que su amante estuviese casado, por lo que a principios de septiembre se regresa a los Estados Unidos y llega a la casa de Teresa.

escritura le permite ahondar y comprender desde su crisis que se manifiesta por medio de sus renunciaciones a un cuerpo limpio. En *Reptil en el tiempo. (Ensayo de una novela del alma)* (RET) de María Helena Uribe de Estrada, esta crisis se visibiliza a través de la disparidad civilizado/animal, razón/instintos, hombre/reptiles, suciedad/limpieza, pecado/virtud.

La narradora personaje no come, no baña su cuerpo, ni tampoco asea su celda. Esta negación de los actos cotidianos llama la atención de una monja decidida a dialogar con la presa. Como resultado de las conversaciones que ambas logran sostener, la monja lleva un sacerdote a la habitación de su amiga. Allí, este hombre le afirma que la conciencia no muere y que "podemos resucitar a Martina María cuando quiera" (RET, p. 235), logrando, a partir de estas intervenciones, que ella asee la habitación. Cuando la presa deja su búsqueda egoísta para ir al encuentro con el Señor, no encuentra agua fría para bañarse y debe dormir su cuerpo que huele a tierra en una cama limpia.

Judith Butler escribe que el género y sexo son asignados desde nuestro nacimiento a través de la palabra, con la intención de que nuestro cuerpo no exista por fuera de la experiencia y del territorio simbólico adjudicado a lo femenino. Para que este cuerpo no sea aislado de una sociedad determinada y cumpla con los requisitos que lo admiten en ella, debe realizar una serie de dramatizaciones del género. El género es performativo (Butler, 1990, p. 297) y se constituye a través de actos repetitivos al interior de una cultura específica. La narradora personaje de RET con su actitud, ha fallado en tal repetición y ha optado por asignarle a su búsqueda, sus propias palabras. Su escritura en la cárcel plantea un giro hacia atrás, un volver a las formas más primarias del lenguaje para proponer categorías otras de lo femenino. Su escritura se contrapone, justamente a la persona a la cual se dirige: Dios.

Te escribo aunque a nadie le interesen mis relaciones contigo. Escribo por Ti. Perdona si hay todavía orgullo en mis palabras. Me lo has quitado todo y sin embargo sigo llena, tan llena de mí que aún no cabes Tú. Vacíame, túmbame, aniquíllame, antes de que recoja este ruego. Me da miedo escribirlo, deletrearlo. Me da miedo vivir. Temo tu nombre y tu ausencia, temo la nada y el amor). (RET, p. 236).

En RET, Dios es la instancia superior a la narradora que le señala sus fallas durante la novela. Este juez da cuenta del miedo al cambio que genera la crisis es, también, ella misma quien emprende su propio juicio:

SIN EMBARGO, TE HICE CON TANTO AMOR. *(También yo te amo, pero no supe vivir. No me hagas conmovér).* ¿Y AHORA, QUE? JUZGATE TU. *(Oye, Señor, fui inofensiva mientras permanecí en tu mente. Pudiste dejarme entre la lista de los seres posibles. Habría seguido siendo una incógnita de posibilidades infinitas).* (RET, p. 57).

El juez habita adentro: las mujeres se señalan cuando se alejan del ideal de formación, de las expectativas que se tenían respecto a cómo debían ser sus experiencias en la vida. Pero, cuando aparece el juez, es porque estamos en crisis y comenzamos a desaprender, a de/formarnos.

Además de la figura del juez, la narradora personaje de RET recurre tanto a los animales anfibios como a los animales acuáticos para representar las posibilidades y cercos que conlleva la crisis: “Podría ser pez, podría ser anfibio, podría ser... (*¿qué?*). Ama ese mar, *(temo ahogarme en él. No soy pez, no soy anfibio. Soy mujer. Tengo hambre).*” (RET, p. 59) Los animales anfibios pueden ir de la tierra al agua y con ellos la narradora personaje se refiere a la materialidad de la desidentificación ante los ojos de las demás personas, quienes juzgan su comportamiento como una falla. Por su parte, los animales acuáticos no pueden salir del agua, pues inmediatamente mueren; como escribe la narradora: soy una mujer y eso ya es suficiente para remitir los lugares dónde está permitido serlo.

En RET, el ser humano es un reptil que renunció a su capacidad de habitar en dos lugares totalmente diferentes: la tierra y el agua; sin embargo, cuándo se encuentra en los momentos más difíciles vuelve a parecerse a un reptil que va por el suelo: *(Nacimos para estar en posición horizontal. Dicen que el hombre es el único animal erecto. Se yergue para andar, busca reposo en los taburetes porque la urbanidad no le permite acostarse fuera de su cama. Es un reptil frustrado. Cuando se arrastra no llega a ningún sitio. Por eso camina. Porque no puede evitarlo).* (RET, p. 31).

Y a pesar de su renuncia, en los momentos más complejos, las personas pueden pasar de una forma de vida a otra: “Sintió náuseas, y hambre. Acababa de comer, pero ya no se acordaba. Corrió al baño. Bebió agua para el resto de los días. Cerró la ventana, siguió el frío. Se acostó triste y pesada. Maldijo el agua con amargura. Procuró permanecer quieta, como dicen que se debe estar bajo el agua para no agotar el oxígeno, en casos de emergencia” (RET, 34). Este paso los lleva a una forma de conocimiento de los recursos necesarios para habitar su desidentificación:

(He absorbido gota a gota esta vida que me rebasa y rebosa. Nos la pasamos zambulléndonos o flotando. Tragamos agua, barro, para luego sumergirnos. ¿Quién no habrá pensado en una playa que el mar es como la vida -muerte oculta- en el horizonte de un futuro que ignoramos? Mejor así, porque después del horizonte hay más agua, y no puedo atravesar el mar a nado. ¿Para qué? Todo seguiría igual como desde el principio. Ya he vivido intensamente. Un instante me basta para inspeccionar el pasado o prever el porvenir). (RET, pp. 42-43).

La tierra en RET es el hábitat que comparten los animales anfibios y acuáticos, la habitación de la de/formación que comprende el barro y al agua. El cuerpo de la narradora personaje, sus uñas sucias, así como el polvo que recorre todas las superficies de su habitación, no le permiten ser como Martina María (su mejor amiga, la mujer que asesinó) pues cuándo intenta bañarse encontró el agua muy fría. Sus palabras no podían ser limpias, tenían barro, luego de iniciar su camino de desidentificación. Con el barro, aparece una imagen de mujer que no la asocia con la tierra como madre o como fertilidad. El barro es una mezcla de sedimentos que se encuentra en el fondo de los lagos y de los ríos, en el subsuelo.

Algunos animales y los seres humanos comparten la capacidad de almacenar los recursos necesarios para sobrevivir en un hábitat específico. En el caso de esta crisis en la cárcel, el aislamiento al cual son sometidas las personas que fallan dramáticamente a los mandatos de género, les posibilita garantizar su supervivencia y la continuación de su desaprendizaje.

3. 3. Los aprendizajes extranjeros en la narrativa de sí misma

Los sujetos de la de/formación se forman como resultado del efecto pedagógico provocado por la escritura. Y lo logran por fuera del interés de la pedagogía hegemónica. Son sujetos que a través de aprendizajes extranjeros logran su de/formación. En *Reptil en el tiempo*, *La forma del silencio* y *The Mixquiahuala Letters*, estos aprendizajes suceden a través de la escritura de los procesos de de/formación de sus narradoras personaje. Cada una, a través de su aprendizaje, se confronta consigo misma y con las formas hegemónicas de escribir una novela. En el caso de la novela de formación femenina, es clara la experimentación de las autoras, la cual ha sido motivo de diferentes estudios.

En las novelas, las narradoras personaje a la par que emprenden una reflexión narrativa sobre el acto de la creación literaria cuestionan la imposibilidad de la novela para narrar la vida misma, lo que en esta investigación hemos denominado como proyecto de la *Bildungsroman*. La novela por buen tiempo fue el género literario que sustentó los ideales nacionales latinoamericanos (Sommer, 2006) por medio de novelas nacionales⁴⁹ en donde el matrimonio era la alianza de un hombre y una mujer que cumplían satisfactoriamente los ideales de formación del siglo XIX y que juntos podrían “superar los obstáculos y mirar hacia la modernidad y, a través de ella, al propio tiempo, consolidar su nuevo país” (Sommer, 2006, p. 13), una nación en constitución luego de su independencia. El aprendizaje doble respecto a la novela es una narradora que mientras desarma sus mecanismos de construcción, va haciéndose a ella misma. Este aprendizaje es denominado aquí como aprender de la doble celda.

⁴⁹ Las novelas nacionales le dieron difusión narrativa a los proyectos de nación constituidos en América Latina en el siglo XIX. Como escribe Sommer (2006), “el término de *novela nacional* se refiere no tanto a su popularidad en el mercado (si bien algunos de esas novelas eran aceptas de inmediato), sino, más bien, a que se convirtieron en lectura obligada en las primeras décadas del siglo XX” (p. 18). Estas novelas no fueron ampliamente leídas en tal siglo, pero comenzaron a ser de lectura obligada en las instituciones educativas en el siglo XX siendo una de ellas *María* (1867) de Jorge Isaacs.

El otro aprendizaje extranjero es el de la situacionalidad de América Latina con problemáticas aún coloniales que hablan de una dominación cruzada por el género, el sexo y la raza a través de la religión en RET y del turismo nacional e internacional en LFS y TML. La voz extranjera de la narradora deambula de un lado a otro y en su proceso menciona a algunos/as turistas que pretenden dominar a través del dinero en los países que visitan. Si bien ella también es extranjera, es una mujer viajera, como sucede en TML con Teresa y Alicia, que no es un hombre o una mujer con dinero, que viene de otra localidad o país, y que con su actitud cuestiona el prejuicio del sujeto turista adinerado que viaje a México buscando aventuras sexuales. Las tres narradoras comparten la condición viajera: la de RET viaja como reptil a través de su propia historia, la de LFS es una niña que debe viajar por varias ciudades de México acompañando a su padre, y la de TML emprende un viaje por México en búsqueda de sus raíces. Estos aprendizajes se nombrarán aquí como aprendizajes de la viajera.

3.3.1. Aprender de la doble celda

En RET el proceso de creación literaria es la manera elegida por su protagonista para alejarse de la sociedad en la cual estaba inmersa. A la voz narradora le interesa abordar sus conflictos, los cuales formalmente son representados como barrotes. La soledad de la celda de la narradora no es sólo para cumplir con la pena del homicidio de su mejor amiga, sino también para purgar su culpa. Para la autora, su celda doble comprende el crimen cometido y el vínculo judeocristiano de las mujeres con el pecado. En la novela, la cárcel es tanto el castigo para los sujetos criminales como para las “mujeres malas”, “las pecadoras”.

Esa “Doble celda” a la cual se refiere la narradora en las dos primeras palabras de la novela: “*Doble celda. La mía propia que me asfixia, y esta otra, con un espacio libre en la ventana y mi cuerpo donde puedo estirarme o caminar en redondo para conservar la elasticidad...*” (RET, 11), es el motivo para no recibir las visitas de su esposo e hijos, e iniciar la escritura de un texto, de una novela para describir las formas de su culpa, la cual

nombra como “culpa original”, la de una mujer habitada por sus preocupaciones “egoístas” que la llevan a abandonar sus principios religiosos, propios de la sociedad colombiana de la época (Pedraza, 2011).

La salida de esa doble cárcel (la de la culpa original y la de culpa por homicidio) es la escritura de un texto con una fractura doble: por un lado hace el ejercicio de tratar de hablar con Dios, pero mientras lo hace, trata de imponerse como narradora de dos relatos: el de su confesión y el de la novela dentro de su novela que nombra como ESTOS PIES NUESTROS (sic). De esta manera, “La salida no es hacia la libertad sino hacia la reclusión con miras a la purificación. Como individuo la culpa la funda [...] La escritura, la búsqueda y la ausencia de Dios se hacen presentes, como únicas posibilidades” (Giraldo & Pérez, 2004, p. 103). Salir de estas celdas implica un proceso de escritura que tiene la imagen de un reptil que se arrastra a través del tiempo, a través de la forma de la página en blanco que simboliza reflexiones pero también los retos de la narradora transformada en reptil. Una mujer que tiene una gruesa capa de suciedad sobre su piel: la suciedad tiene que ver con su condición de “mala mujer.” Las mujeres sucias deben limpiarse. Observa su suciedad como un amuleto: “Cuando crecen [las uñas] las limo contra el cemento de la ventana, así abolí la antiestética costumbre de limpiarme con ellas los oídos y las otras uñas. Cada día reviso cuánto han oscurecido. Es casi enfermiza la obsesión.” (RET, p. 207)

La conciencia de la escritura para esta narradora es sobreponerse a la idea de banalidad y repetición con la que se relacionan los oficios de la casa, como trapear y limpiar el polvo, por otra manera de limpiarse, de purificarse a través del abandono de la estética *pura* de la ama de casa. Sin embargo, en su escritura pervive la ambigüedad de continuar el camino hacia la purificación y el perdón de Dios para que sea él quien abra su celda doble: “Es absurdo escribir. Fútil, como lavar y barrer. Sófocles pudo pasar la vida barriendo en el bosque debajo de los árboles, en un otoño cualquiera. Tienen razón, no es

importante escribir. (*Pero tampoco urge vivir. Si me dejaran abandonada, podría presentarme a Dios, serenamente. No sería yo la responsable*).” (RET, 59)

La doble celda en RET es el aprendizaje en la contradicción: la narradora emprende el trabajo de la escritura de su de/formación mientras sostiene la relevancia de Dios en su vida como un ser superior que puede perdonarla por sus malos actos. De esta manera, su escritura se torna reptilínea, rodeada de silencios, fragmentos de diario y de apartados de novelas.

3.3.2. Aprendizajes de la viajera

Domenella (2006), en *María Luisa Puga, del testimonio poscolonial al cuerpo del dolor: un camino reflexivo a través de la escritura*, identifica en el trabajo de Puga un interés en ahondar problemáticas latinoamericanas. En LSF esta línea se ubica en la crítica situada a algunas personas que vienen de Estados Unidos hacia a México, quienes se muestran mezquinos ante la situación de quienes habitan los poblados turísticos.

Este tipo de turismo es cuestionado en la narración, quienes visitan a México con un pensamiento colonial y marcado por dogmas religiosos, racistas y de género que consideran a América Latina como el país en donde pueden realizar acciones violentas, discriminatorias y contaminantes bajo la protección de los mismos gobiernos. En la novela, la niña se refiere especialmente a los turistas que visitan Acapulco: “Desde el salón de clases, en primero de secundaria, se veía la interminable hilera de trailers de gringos jubilados que venían a ponerse en esta naturaleza sin dejarse tocar por esta realidad. Traían su paisito a costas y éste era envidiable.” (LFS, p. 29)

Para la narradora, esta apatía tiene como precedente concebir a México como un país tercermundista en donde sus ruinas y monumentos históricos son el atractivo, más no la cultura y los problemas políticos y sociales mexicanos.

México se ha convertido en un país lleno de ciudades tercermundistas en donde la diferencia entre las clases sociales marca fronteras raciales y económicas. Los/as turistas en el país son quienes tienen una fuerte situación financiera y para ellos/as se encuentra desarrollada la infraestructura hotelera. Acapulco, para la narradora personaje de LFS, es la ciudad tercermundista por excelencia: alejada del centro del poder, de la capital del país, es el lugar en donde el poder circula a través del ingreso generado por el turismo a las playas. Sus zonas coloniales casi destruidas por el abandono del gobierno, buen tiempo fueron habitadas por personas ahora desalojadas del centro hacia las periferias de la ciudad; en estas zonas han logrado construir sus casas, a veces sin oportunidad de un acueducto y sin atención médica pública. Para la narradora,

Las ciudades tercermundistas no son el monumento histórico de la manera en que se ha forjado un pueblo; son espacios que constantemente están contruidos y destruidos por sus gobernantes. En ellas prevalece una mínima presencia de lo que fueron en calidad de ciudades coloniales. Se valora esa presencia como si fuera la única posible identidad de la ciudad en cuestión. Se la cerca y preserva como "zona histórica", y es lo que se muestra al turista, aun cuando en torno a ella haya desperdigadas zonas extensísimas de miseria. Esa parte colonial funge como fachada. (LFS, p. 55)

La "zona histórica" es la fachada mostrada a quienes visitan rápidamente las ciudades tercermundistas. El turista en las ciudades tercermundista valora estas fachadas pero no a las personas que las habitaron y fueron sacadas la fuerza de allí.

Casi hasta el final de la narración de *La forma del silencio*, la narradora señalará la relación que tiene para ella el turismo y potenciará la noción del tercer mundo en su novela. Para ella, el turista al viajar de un lado a otro cuenta con la posibilidad de abandonar el lugar que visite. Bajo esta mecánica, las personas pueden sufrir más transformaciones, en tanto el turista cambia en espacios tan cotidianos como el mercado: su forma de moverse porque sonrían, preguntan, miran asombrados y entienden el mercado de otra manera. El turista de los países del tercer mundo es la figura que no consigue llevarse toda la historia acerca de un lugar: se apropia de los fragmentos posibles a través de su visita -a retazos- mientras deja a su paso la tensión de inaccesibilidad a sus pensamientos y puntos de vista acerca de su visita. Los turistas

"(...) crean una pequeña, imperceptible tensión. Resultan como fisuras, como resquebrajamiento del todo. Así los espacios en esta narración" (LFS, p. 174).

Por su parte, la narradora personaje de TML aborda un tema que afecta las ciudades del tercer mundo: el acercamiento con fines sexuales de los/as turistas hacia los/as jóvenes. A partir de los 80s, escribe Steele (1995) viajar a México se convierte en un rito de iniciación femenina en la sociedad de Estados Unidos. Existe un estereotipo acerca de los mexicanos enraizado en la literatura, evidente en la obra de Malcolm Lowry y D.H. Lawrence: "el hombre mexicano como un ser natural, egoísta, responsable, infantil, vanidoso, y a veces hasta peligroso" (Steele, 1995, p. 127), que sigue influyendo hasta el día de hoy. Sobre las mujeres mexicanas, Maryse Holder, autora de *Give Sorrow Words. Maryse Holder's Letters from Mexico* (1980), considera lo siguiente "le parecen demasiado dulces como para ser capaces de sentir resentimiento hacia las "panochas extranjeras" (una proyección más), y se pregunta si ellas también tendrán ambiciones de conocer *distant glammers* [espejismos distantes]" (Steele, 1995, p. 127).

Bajo la influencia de estos estereotipos, varias mujeres empezaron a llegar a México en búsqueda de una aventura sexual y racial que las reviviera, obviando su deseo interno de morir a causa de la incapacidad de sobrellevar sus vidas. Holder murió de manera fatal en un hotel en el Distrito Federal luego de un año de encuentros sexuales que ella reseña como brutales. Otra escritora estadounidense, Mary Morris, estuvo en México pensando en reiniciar su vida en San Miguel Allende; tuvo contacto con los hombres mexicanos sólo para tener sexo (pues sus amistades eran estadounidenses radicados allí por lo económica que se les hace la vida). Esta situación también la repiten algunos hombres.

A diferencia de las anteriores escritoras, Teresa visita a México con otras intenciones. Su viaje no es para lograr aventuras exóticas ni sexuales, sino para encontrarse con sus herencias culturales y espirituales. Ella se encontró con el otro lado de la moneda: el

prejuicio sexual de los hombres mexicanos hacia las mujeres norteamericanas. En *The Mixquiahuala Letters*, Teresa se encuentra con un México que la desconoce e intenta inscribirla en el estereotipo de la persona que no habla bien español y que lleva pantalones de mezclilla, en los setentas signo de rebeldía. A su vez, los encuentros que ella y Alicia sostienen con los hombres ambas no los definen como sexuales –como ellos lo hacen- sino que esperan algo más: el amor o el cortejo.

Esta decisión se debe a que demuestra con su forma de narrar, lo diferente que era su forma de amarse, cruzada por la escritura (Teresa) y la pintura (Alicia). A pesar de que Steel escriba que ambas se observan haciendo el amor con hombres y no son capaces de tener relaciones sexuales debido al tabú reforzado a través de la ideología heterosexual: dos mujeres no pueden amarse, es claro que ambas sí se amaron físicamente y que Teresa optó por no transcribirlo en las cartas debido al matiz artístico y metafórico que había decidido dar a su relación: “Our “love affair” was at its heigth and the idea of the journey that would lead from ruin to ruin offered your creativity new dimensions, so before returning to New York –of course, you joined me in the new adventure.” (TML, p. 52).

A pesar de sus desencuentros con los hombres, Teresa insiste en volver a México luego de su separación para seguir viajando y encontrar su “india interior”. Su decisión de estar allí se vincula con la necesidad de conocer el México que aparece en sus sueños: mítico y rodeado de diosas prehispánicas que fueron reemplazadas por la tradición judeo-cristiana. Sin embargo, los ánimos de encontrar un lugar en México no fue posible para ambas.

Los aprendizajes extranjeros son los efectos de la de/formación en las narradoras personaje de las novelas. Estos aprendizajes resultan de su experiencia a través de la escritura de sí misma y del reconocimiento de las texturas con las que viste el sujeto extranjero. Estas texturas pueden ser los barrotes de una celda, los muros de la prisión, las rutas de un viaje y el cansancio de una viajera que va de un lado a otro de la mano de su padre, o de dos mujeres que llegan a México para emprender el viaje a sí mismas.

Estas texturas impulsan a estos sujetos extranjeros a prácticas que resignifican su lugar como narradoras personaje y las ubican ante el encuentro de la experiencia de la de/formación femenina.

3.4 Los efectos del desaprendizaje de los ideales de formación femeninos a través de la escritura narrativa

Lo que aquí se ha llamado como de/formación corresponde a un proceso de desaprendizaje de los ideales de formación femeninos. Este proceso se ha analizado en las tres novelas con la intención de visibilizar las vías que toman los sujetos a lo largo de su vida –el proceso de formación sucede durante toda la vida- pero apenas recientemente comienzan a ser objeto de estudio de la pedagogía. Estos caminos, que atañen al desaprendizaje y a los aprendizajes extranjeros, dejan ver cómo el sujeto soluciona el vérselas consigo mismo en situaciones donde no basta la educación adquirida en instancias formales como la escuela, sino en el propio reconocimiento de la diferencia sexual, racial, de clase y de género. La pedagogía que subyace en las novelas analizadas, en donde las narradoras personaje nos hablan acerca de su proceso de de/formación, revisa la omisión o poca importancia que han tenido algunos sujetos, en especial, los femeninos para las reflexiones pedagógicas.

Esta pedagogía es la del desaprendizaje de los ideales de formación femeninos por medio de su resignificación y desidentificación. La transformación de estos ideales para las narradoras personajes de las tres novelas, les implicó realizar un doble trabajo: mientras cuentan su proceso de formación, lo van de/formando en una historia que es verosímil a partir de los detalles, los escenarios y de los gestos. Esta doble labor deja leer otra transformación: la de la formación *-Bildung*. A nivel teórico-pedagógico, la de/formación es una crítica a la idea clásica de formación *-Bildung* estudiada en el capítulo I, a través de procesos que implican una mirada desidentificadora hacia sí mismo/a en la confrontación permanente con la realidad social y los roles de género. De

manera específica, la de/formación es una producción narrativa del sujeto acerca de su desidentificación; esta producción es el resultado de un cambio también narrativo: sus antecedentes se hayan en el paso de la novela de formación –*Bildungsroman* (la práctica narrativa de la *Bildung* clásica) hacia el efecto pedagógico de formarse a sí misma/o por medio del acto de la crítica a los ideales de formación femeninos y/o masculinos que construyen a la nación.

En el capítulo 1 se concluyó que la experiencia es una interpretación. Si Bhabha (2006) escribe que “El título de la nación es su metáfora”: ¿Cómo interpretar las metáforas que de/forman los ideales formativos de la nación en la narrativa? Si la interpretación es un proceso que parte de preguntas y de la necesidad de comprender algo ¿la de/formación es también una interpretación? ¿Cuál es el proceso a través del cual puede lograrse esta comprensión?

El anterior recorrido ha puesto en correlación los siguientes conceptos: nación y frontera, formación y de/formación, aprendizajes y desaprendizajes. La nación se ha construido por medio de binarios: femenino/masculino nosotros/ellos, nacional/extranjero, exiliado/ciudadano, por medio de aprendizajes impuestos como parte de una narrativa que defiende un territorio, y de unos límites y territorios que marcan hasta donde llega la nación. La formación –*Bildung* corresponde a los ideales de formación femeninos y masculinos y la de/formación constituye la frontera abierta, transparente, que permite el cruce de cuerpos fronterizos, el reconocimiento de otras identidades así como el encuentro del rostro propio.

El espacio fronterizo con sus cuerpos, silencios y hábitats, en este capítulo también ha logrado el encuentro entre disciplinas con campos de acción tan diferentes como la pedagogía y la literatura, y las ha encontrado en la liminaridad de la de/formación. La frontera es el espacio de la experiencia de la de/formación; sin ella, no es posible en tanto el trabajo de la de/formación es liminar y está entre lo pedagógico y lo performativo.

Lo pedagógico debido a que la educación femenina quiere enseñar, a través de la familia, de la escuela y del estado, qué es una mujer: cómo debe comportarse, cuáles son sus valores y qué se espera de ella en términos educativos. Lo performativo, súmandole a la propuesta de Bhabha (2006) el proyecto de Butler (1990), puede entenderse como aquellos actos bajo los cuales se construye lo femenino y que, justamente, dan cuenta de la imposibilidad de llegar a ser la “mujer” que la nación espera o que un grupo de personas considera es una “mujer”. Volverse una “mujer” parece que fuera responder a un trasfondo histórico pedagógico que enseña a distinguir entre una mujer y un hombre, y unido a un hecho biológico.

Quando De Beauvoir declara que “la mujer” es una idea histórica y no un hecho natural, está claro que subestima la distinción entre sexo, hecho biológico y género, interpretación cultural o significación de este hecho. De acuerdo con esa distinción, ser hembra es un hecho sin significado alguno, pero ser mujer es haberse vuelto una mujer, o sea obligar al cuerpo a conformarse con una idea histórica de “mujer”, a inducir al cuerpo a volverse un signo cultural, a materializarse obedeciendo una posibilidad históricamente delimitada, y esto, hacerlo como proyecto cultural sostenido y repetido (Butler, 1990, p. 5).

A su vez, este trasfondo histórico castiga a quienes no siguen el proyecto cultural y los ubica por fuera la nación. Como se observó en este capítulo, quienes no siguen este proyecto cultural son los sujetos de la de/formación: las mujeres que no responden al ideal de formación femenino de las naciones donde nacieron y/o crecieron, y que por su comportamiento son castigadas y señaladas.

Los sujetos de la de/formación eligen la escritura como desaprendizaje y nos cuentan que la experiencia no es un anexo, algo que ya nos dieron o una situación que un grupo de personas siente o vive de manera igual. Cuentan que la experiencia nos constituye y que por estas razones ya no son posibles categorías como “mujer”, “blanco”, “negro”, “heterosexual” para nombrarnos, sino las fronteras y los silencios por donde continuamente estamos cruzando/siendo cruzados por otras formas de constituirnos sujetos.

Finalmente, la escritura funciona en las novelas como una forma de pedagogía; una práctica que le permite a las narradoras personaje reflexionar acerca de las maneras como

han sido formadas y cómo ha sido administrada su feminidad y su pertenencia a un grupo, clase, género, que conforma la nación, mientras vuelven a la historia para leerla con los ojos de la de/formación, para encontrar en ella aprendizajes de sí misma.

4. Una pedagogía para la de/formación

Horas en fila, horizonte de alambres cargados de electricidad.

Corrientes derivadas del mañana sobre el ayer impotente, y viceversa.

El futuro no puede defenderse del pasado, el presente es inerme entre ambos
(*pero el presente no existe, es ausencia como yo*). Todos van encadenados a su
tiempo, como ella misma lo está del futuro y del pasado de quienes ama
(*y odio*)

Reptil en el tiempo, 1986

La cosa es detectar, para evitar ciertas formas del lenguaje, tonos que parecieran caer de ecuanimidad, y que en realidad son pasos en falso que bien a bien no sé a qué le hurtan el cuerpo. El tema puede ser el que sea. Es otra la cosa. Hay que entrecerrar los ojos; mirar de ladito para encontrarle ese rasgo engañoso al lenguaje. Engañoso. No satisfactorio. El lenguaje ensoñado con el que se cuenta el pasado, por ejemplo.

La forma del silencio, 1987

Women in the United States could rally government buildings, ... but in the ancient land where villages still remained unchanged since sixteenth century, two foreign women with more book knowledge than the average local official, wearing the faded blue jeans of the day, bandannas tied brusquely around their heads and casually dropping socialist terms in conversation stood, little change of gaining favorable odds.

The Mixquiahuala Letters, 1986

Este acápite desarrolla las nociones vinculadas a la pedagogía de la de/formación que subyacen a las prácticas pedagógicas desidentificadorias. Argumenta que las reflexiones pedagógicas situadas, escritas desde abajo, desde las fronteras y con las tensiones que connotan una crisis, visibilizaron la pedagogía de la de/formación. La pedagogía de la

de/formación amparó las voces marginadas, o excluidas del discurso pedagógico hegemónico a través del reconocimiento de sus prácticas al no ser motivo de preocupación para la pedagogía moderna. Estas prácticas, al analizarse como prácticas pedagógicas son motivo de interés para las pedagogías radicales, feministas, decoloniales y en espiral, preocupadas en el estudio y reconocimiento de procesos desidentificatorios con los ideales de formación normativos.

Este capítulo se divide en tres apartados. El primer apartado se apropia de la noción de desidentificación de José Esteban Muñoz (1999) para articular la idea de prácticas pedagógicas del sujeto de/formado. La desidentificación es la táctica de la frontera, una crítica al ideal de formación basada en una política de la diferencia. La política elegida por las narradoras personaje de las tres novelas es la de la escritura de su propio proceso de de/formación como una manera de aprender de sí mismas y de autorizar, de alguna manera, formas femeninas contra el ideal de formación.

Las narradoras personaje estudiadas como narradoras degeneradas es la transformación que aborda el tercer apartado. El trabajo de las narradoras personaje parte de desmontar la identidad “Mujer” en sus contextos de formación, la cual es comprendida por Muñoz como una ficción a la cual accedemos gran parte de los sujetos, por medio de crítica a la identificación. La identificación, es definida por Muñoz (1999), retomando a los psicoanalistas Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontails, como “A psychological process whereby the subject assimilates an aspect, property or attribute of other and is transformed, wholly or partially, after the model the other provides. [Un proceso psicológico en el que el sujeto asimila un aspecto, propiedad o atributo de otro y que lo transforma, total o parcialmente, después del modelo provisto por el otro]” (p. 6). La identificación, como vimos en el Capítulo 2 con la experiencia, no es sólo un proceso de mimesis, hacer mi experiencia parecida a la femenina aprobada, a través del cual el sujeto copia cualidades de una identidad específica para sí mismo; es, como lo escribe Eve

Kosofsky Sedgwick (citada por Muñoz, 1999), un proceso tenso que involucra acciones como incorporar, menguar, tratar, perder, separar y desautorizar.

En este marco de ideas, Muñoz se interesa en los sujetos minoritarios, especialmente, en aquellos que no son de interés público, sujetos queer y de color, los formados en “response to the cultural logics of heteronormativity, white supremacy, and misogyny [respuesta a las lógicas culturales de la heteronormatividad, de la superioridad blanca y la misoginia]” (p. 5), quienes al realizar tácticas con ellas se dan cuenta de su sí mismo. Para Muñoz, no sería posible hablar de *Disidentifications* sin el trabajo cultural de las personas. Para esta tesis, interesada en el análisis de la escritura como una práctica de de/formación, los aportes de Muñoz (1999) ayudan a comprenderla como un proceso desidentificatorio, comprometido con la resignificación de los ideales de formación femeninos vigentes para las narradoras degeneradas.

Las prácticas de la narradora degenerada de *Reptil en el tiempo*, *La forma del silencio* y *The Mixquiahuala Letters* en esta tesis son ejemplos del desplazamiento de la idea del sujeto de la *Bildung* clásica al terreno de la frontera, sin exiliarlo, con la intención de transformarlo en extranjero. Para ponerlo en su lugar, para lograr su empatía.

Para Belausteguigoitia (2009), el carácter pedagógico de la frontera impulsa la emergencia de “epistemologías geoculturales desarticuladoras de las diferencias y asimetrías frente al poder.” (p. 106). Estas epistemologías interesadas en conocer desde la frontera a los problemas de las disciplinas, generan operaciones críticas y pedagógicas desde “los límites del discurso nacional, de género, racial y sexual, desde los intersticios entre disciplinas, entre naciones, entre imaginarios, entre lenguas.” (p. 110) Las operaciones que suceden en la frontera de la pedagogía, encuentran a los sujetos de la *Bildung* con los sujetos exiliados del discurso moderno y les otorgan la capacidad de leer

sus procesos identificatorios y desidentificatorios como efecto de la interseccionalidad y más allá de la nación.

El tercer apartado constituye la red transparente que ha movilizado la desidentificación. Esta red sostiene la pedagogía de la de/formación y está formada por las pedagogías radicales, feministas, decoloniales y de la espiral.

Los anteriores apartados combinan el proceso de análisis de las novelas con el desarrollo de tres categorías emergentes a partir de lectura en clave con textos procedentes de diferentes campos del saber pedagógico, literario, feminista y de los estudios de género: aprendizajes extranjeros, prácticas pedagógicas del sujeto de/formado y narradoras degeneradas.

En últimas, este capítulo trata sobre las condiciones de emergencia de la pedagogía de la de/formación a causa de los sujetos extranjeros de la pedagogía moderna: el femenino.

4.1. Narradoras degeneradas o de la voz extranjera/cuir

Las prácticas a-normales critican a los aparatos ideológicos del estado por medio de producciones culturales⁵⁰ hechas por artistas, escritoras/es, académicos/as con un sentido colectivo. Las prácticas a-normales son definidas por Lozano (2010) desde el campo de la cultura visual y a partir de un análisis feminista y poscolonial. Son útiles para entender

⁵⁰Para Lozano (2010) estas prácticas son un “conjunto heterogéneo de actividades que han llevado a cabo algunos teóricos, docentes, artistas, activistas, etcétera, que superan los límites de sus actividades tradicionales y abren el campo de actuación al sentar las bases para el desarrollo de un tipo de práctica colectiva. Aquí el sentido *colectividad* no hace referencia necesariamente a la *autoría*, sino a la persecución de objetivos comunes: la respuesta a esas cuestiones políticas” (79).

las prácticas de desidentificación en las novelas como acciones de sus narradoras personajes sobre la escritura de experiencia de de/formación. Sus voces combinan una práctica literaria y pedagógica extranjera que da lugar a la narradora de/generada.

Con la palabra “de/generada” no hago referencia a la expresión *Entartete Kunst* (arte degenerado) que se usó Alemania durante el régimen nazi para censurar las expresiones artísticas modernas. El arte degenerado o el arte moderno fue prohibido, censurado y desechado en el territorio alemán durante el gobierno hitleriano debido a que, en su mayoría, era realizado por artistas rusos/as y judíos/as. Por tal razón, un fuerte contenido racista e higienista carga la expresión “degenerado/a” en el contexto del nazismo, llegando hasta la actualidad y usada para nombrar lo que no tiene forma, lo de/formado. Más bien, la propuesta desidentificativa de esta tesis resignifica la palabra degenerado/a al ponerla en el contexto de una práctica pedagógica emprendida por narradoras que cuestionan la experiencia de formación femenina mientras se deslindan, se de/forman, de ella.

La palabra “degenerada” tiene una larga tradición dentro del movimiento queer. Nacido como activismo en los Estados Unidos, lo queer es apropiado en América Latina como cuir⁵¹. Nuestras expresiones de lo cuir, son periféricas, sureñas, desde abajo y comparten con lo queer, el activismo de hacer nuestro cuerpo político, esto es, nos otorga la agencia para intervenir en asuntos que nos inquietan y que requieren ser llevados a un público más amplio, que trascienda las fronteras de la academia. Lo cuir está transformando el concepto de democracia al retornarle la participación en la esfera pública a los sujetos de/formados, de/generados, a “aquellos cuerpos y voces que habían sido previamente expulsados como anormales, enfermos” (López & Davis, 2010, p. 8) y está logrando que palabras como chueco, virado, joto, marica, anarquista, compromiso, solidaridad de luchas, conversaciones compartidas, sospechoso, situado, ingresen a las aulas de clase,

⁵¹En América Latina “cuir” hace referencia tanto a la manera como pronunciamos “queer” y a nuestro cuestionamiento a la importación de términos a través de su ubicación tanto en nuestras formas de hablar como de participar.

como escribe Lozano (2013), para ser estudiadas como parte de la transformación que en la actualidad se vive dentro de los movimientos sociales con un enfoque feminista y cuir.

Con la palabra degenerada se hace inevitable pensar en la idea del género como un proceso en constante elaboración, el cual es aprobado o no, juzgado, reconocido por una sociedad determinada. La elección de la escritura degenerada por parte de las narradoras da cuenta de una propuesta pedagógica, esto es, reflexiva, acerca de las maneras como los sujetos se forman para responder a un género determinado. En este texto, la palabra “degenerada”, usada para insultar a una persona que se sale de los marcos sociales por sus actitudes en público, la usamos como de/generada, como una expresión potente y necesaria en los estudios que desde una perspectiva feminista se acercan a prácticas culturales periféricas, de/generadas, entendidas desde la elaboración de Gloria Anzaldúa (1988) como “zurdas”. Estas prácticas zurdas son realizadas por mujeres tercermundistas, lesbianas, y/o hombres feministas, gente de todos los colores, no perteneciente a un sitio, anormal, excluida y que comparten entre sí las mismas opresiones.

Cada una de las novelas aquí estudiadas ha elegido un tipo de escritura degenerada. Una escritura que desafía la idea misma de género literario “novela” y lo extrae de su espacio lineal y tendiente a contar la historia.

4.2. Las prácticas pedagógicas del sujeto de/formado

La noción de práctica pedagógica está estrechamente vinculada a la pedagogía como saber. El saber para Olga Lucía Zuluaga (1999) es un campo abierto que alberga dos posibilidades: saberes en constitución a través de prácticas formales y saberes que aún no pueden ser verificados a través de la experimentación. Dentro del campo del saber pedagógico, las prácticas pedagógicas son atravesadas por “relaciones interdiscursivas y

políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (p. 38).

Por su parte, las prácticas pedagógicas feministas Acker (1987) las estudia desde una perspectiva discursiva. Para el caso de las prácticas en el marco de la pedagogía feminista del grupo de estudios de la mujer (quienes se preguntan por el feminismo dentro de la pedagogía feminista) no hay interés en analizarlas en términos pedagógicos, sino a través de trabajos cooperativos y no didácticos dentro del aula. Se nutren de la perspectiva de la concienciación para hacer publicaciones en el ámbito de la educación superior. Acker considera que se han perdido de la perspectiva que podría darles la pedagogía dentro de su trabajo.

Por su parte, las práctica en el marco de la pedagogía feminista del grupo de educación (quienes hacen parte de las facultades e institutos de pedagogía o de educación) hay un marcado interés en el estudio de la experiencia del género y no tanto en el proceso de la instrucción o de enseñanza. Aquí se encuentra un cuestionamiento a la pedagogía crítica, a “sus suaves ‘genoflexiones’ de género-sensibilidad, pero sin un compromiso serio con la producción feminista” (Acker, 1987, p. 163). Esta pedagogía solo se enfoca en la introducción del feminismo en los estudios de la educación y no tanto en la práctica docente.

No obstante, para Acker (1987) estas pedagogías feministas no se enfocan hacia los problemas de las mujeres en el aula. Siguen ejerciendo el poder que otorga el ejercicio de la instrucción de una manera reproductiva de los discursos, en esta ocasión, feministas, pero sin apropiárselos por medio de una reflexión de su situacionalidad como mujeres al frente de un grupo de estudiantes. Para Acker es necesario que en las aulas feministas sean los estudiantes quienes se ocupen de ellos mismos.

La anterior crítica acerca de la pedagogía feminista en el aula es el marco para considerar las prácticas para la de/formación. Estas prácticas enfatizan en la mirada del sujeto sobre su propia experiencia de formación, la cual necesita del trabajo de cuestionar las relaciones de poder que marcan los procesos de identificación. Estos procesos, como se ha visto a lo largo de esta tesis, sustentan una forma pedagógica: la defensa de una imagen de hombre o de mujer a formar.

Estas prácticas se caracterizan por ser des-generadas: en ellas no se puede diferenciar un formato sino una mezcla de diferentes géneros “como los artísticos y teóricos, géneros sexuales, culturas, etcétera” (Lozano, 2010, p. 88), son hechas por un sujeto o un colectivo a partir de *conocimientos sensibles* (Lozano, 2010), plurales, móviles y no dogmáticos que son producidos por cuerpos. Estos conocimientos van más allá de los límites que se imponen a través de discursos hegemónicos, fronteras encargadas de hacer el proceso de un reconocimiento de sí mismo como un acto de transformación a identidades ya prefiguradas como la idea que se tenía hasta entrado el siglo XX, que una mujer tiene dos opciones: ser madre o maestra. Estos conocimientos se encuentran situados en el *más allá* y habitan la liminaridad: “en el *más allá* reina un sentimiento de desorientación, una perturbación de la dirección: se trata de un movimiento exploratorio, incesante, que expresa tan bien la palabra francesa *au-delà*: aquí y allí, en todos lados, *fort/da*, de acá para allá, adelante y atrás”. (Bhabha 2002, citado por Lozano, 2010, p. 24).

Están *más allá* de la disciplina y la normalidad: son indisciplinados⁵². La indisciplinada es un comportamiento indeseado por las prescripciones normativas alrededor de las formas de ver y de situarse. Cuando un sujeto no ampara su discurso a través de una disciplina,

⁵² Lozano (2010) para definir las nociones de *indisciplinada* o *indisciplinada* se apoya en Homes quien contrapone la *interdisciplina* que se practica en el discurso académico como a la *indisciplinada*: La interdisciplina se practica en un “sistema combinatorio virtuoso que se limita a alimentar la maquinaria simbólica del capitalismo cognitivo, actuando como una especie de suplemento al movimiento perpetuo financiero” (p. 27), mientras que para la indisciplinada es una forma de ser que emerge del “efecto indeseado de las revueltas antiautoritarias de la década de los 60, en el que el sujeto se somete a las solicitudes estéticas del mercado” (p. 27).

no cita y se ubica en un campo de conocimiento específico y opta por una política de su ubicación dentro del discurso mismo, por una reflexión ante los impactos que conlleva sobre su experiencia recibe el apelativo de inculto. Si bien es necesaria la cita a autores/as en el discurso académico para la defensa de una postura en el saber, en el proceso de situacionalidad y de reconocimiento del otro a través de las palabras, la cita se convierte en un recurso de la ubicación. La cita, en el caso de la indisciplina, apela a diferentes puntos de vista que no tenían puntos de convergencia.

En este análisis se hace un llamado a la cita debido a que se ubica en el espacio de la frontera y plantea la posibilidad de vínculo con otras disciplinas y saberes a través de las narradoras degeneradas; la pedagogía, los estudios de género, la crítica literaria interesada en la novela de formación y la novela de formación femenina, son llamadas a esta tesis como fundamentos para el análisis de la desidentificación y de las prácticas de/formativas subyacentes en las novelas.

Para Nussbaum (1998), la desidentificación sucede cuándo abandonamos expresiones que sostienen significados inmóviles, normativas, que parecen intactas a través de la historia. Cuándo sucede este abandono, los discursos se vuelven porosos. Los sujetos tienen por lo menos tres elecciones respecto a su distanciamiento acercamiento con la identificación: situarse en las posiciones que la sociedad les propone, tomar una actitud rebelde contra lo que es denominado como “lo bueno” y optar por la transformación a través de las fisuras del discurso hegemónico para ocupar otras posiciones de sujeto, diferentes a las ofrecidas por los aparatos ideológicos del estado: la Iglesia, la familia, y el sistema educativo que generan conciencias y asignan sistemas de significado que los individuos absorben y adoptan.

El alejamiento o acercamiento con estas instituciones del estado es teorizada por Althusser. Según él, los aparatos ideológicos del estado interpelan a los sujetos para que

se reconozcan como sujetos sujetados al lenguaje, y funcionan “to disguise the real conditions of the production of the subject: ideology represents the imaginary relationship of individuals to their real conditions of existence. [Para Althusser, la ideología funciona para disfrazar las condiciones reales de la producción del sujeto: representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia]” (Nussbaum, 1998: 162. Traducción mía). La ideología, si bien es prescriptiva, también está constituida por discursos que funcionan como verdades infalibles, invisibles y difíciles de cuestionar por los sujetos a través de sus prácticas.

Las prácticas desidentificadoras reapropian el poder que circula en los discursos y hacen que el excluido produzca significados. El extranjero de los discursos es quien los constituye. El discurso sobre la experiencia de formación femenina es posible a través de las mujeres que han sido nombradas como malas madres, hijas o amantes, o brujas o putas. Este discurso produce advertencias dirigidas hacia ellas mismas. Habiendo introyectado las anteriores imágenes de mujer, quienes cuestionan este proyecto no resignifican el lugar desde donde se habían enunciado estos discursos. La escritura literaria ha otorgado a los sujetos y, en especial, a las mujeres, el diseño de una lengua propia para resignificar estos mandatos, para hacerles visible a otras mujeres las formas como se construyeron como partes de una narrativa repetida a través de la escuela, la familia y la sociedad.

Por tal razón, en esta tesis se ha elegido el análisis de la escritura literaria en términos de/formativos y desidentificatorios. La narrativa literaria está hecha de prácticas culturales: universos colectivos que muestran las relaciones, tensiones, distanciamientos y acercamientos con el otro, con la diferencia. El proceso a través del cual se produce una narrativa trae consigo una serie de relaciones que vehiculan a los sujetos con objetos y con nuevos sujetos, así como con la producción de otras significaciones sobre los discursos.

4.2.1 Hablar en lenguas bífidas, *Reptil en el tiempo*

En 1980, Gloria Anzaldúa escribe *Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas*, en donde insiste a sus hermanas de color, a las lesbianas, a las mujeres latinas, asiáticas, no dejar de escribir, así escriban en lenguas no entendidas por sujetos que no han reconocido su diferencia. Su escritura es la del exiliado en otro país, pues habla en lenguas mientras aprende a usar las expresiones del lugar. Ellas hablan lenguas extranjeras porque: “Sabíamos que éramos diferentes, apartadas, exiliadas de lo que se considera “normal”, blanco-correcto.” (Anzaldúa, 1988, p. 223). Escriben en lenguas porque con las palabras le dan la vuelta a las narrativas preexistentes de la experiencia femenina.

Comúnmente se piensa que los reptiles atacan con su lengua venenosa. Sin embargo, ella funciona como un radar para identificar su entorno. Las lenguas de la narradora de *Reptil en el tiempo* hablan en el espacio donde se intenta acallar a los sujetos: la cárcel. Esta doble cárcel encierra a la mujer culpable por un homicidio y le solicita el pago de la pena original por nacer mujer; de ella salen varias voces que cruzan por los espacios de los barrotes.

Los barrotes le otorgan a las voces de RET la cualidad de la fragmentación, a la vez que hablan y piensan al mismo tiempo. Es un ensayo experimental con el texto argumentativo y con género literario novela. Como escribe Londoño Krakusin (2000): “Esta interesante combinación de palabra y silencio se establece desde el título: *Reptil en el tiempo (ensayo de una novela del alma)*.” (p. 343). La narradora de RET está difuminada en pensamientos sin terminar y abandonados en la mitad de la hoja en blanco. Giraldo & Pérez Sastre (2004) ven esto como un suceso paradójico, donde las palabras y los silencios transmiten la sensación de la dificultad que siente la narradora al ver su voz dividirse:

(Van
cayendo
las
horas
sobre
mis
espaldas.
las
siento
venir
con
paso
intermitente
y
burdo.
como
olas
golpean
mi
cerebro
por
segundos
continuos).
(RET, 35-36)

El tiempo es la carga del reptil: lo que significa la escisión de un tiempo lineal, el de una mujer buena, esposa, ahora en el tiempo de la presa, de asesina de otra mujer, de la madre que ya no es un buen ejemplo pero que aún así se ha introducido en el lugar del fragmento para dedicarse a la escritura de/formada. La escritura fragmentaria da lugar a una polifonía interior de la voz narradora. Al hacer la primera lectura de la novela quedaría muy claro que Martina María y la narradora son la misma persona: que la asesina y su mejor amiga (el mejor “yo” de la narradora) son las dos caras de una hoja de papel. Sin embargo, una segunda lectura encuentra a una narradora polifónica (Londoño, 2001; Ramírez, 1987) quien a través de su voz da la palabra a su mejor amiga o Martina María, a la madre, a la esposa, a la presa, a la culpable, a la mujer que busca ser aprobada por Dios. Para Londoño (2001), retomando a Bajtín, la novela polifónica

está constituida por pluralidad de voces y conciencias, y cuando éstas son independientes e inconfundibles, como en las novelas de Dostoievski, constituyen una auténtica polifonía de voces autónomas que hacen del personaje no sólo objeto del discurso, sino también sujetos del mismo; por ello es posible que un personaje con muchas voces, parezca tener diferentes actantes que se entrelazan en una especie de otredad (Londoño, 2001, p. 63).

La narradora personaje de RET se ramifica en tres voces, cada una con funciones específicas dentro del relato, cada una desde el silencio da cuenta de uno de los vórtices que hacen parte de su proceso de de/formación. El silencio en RET tiene una función preponderante que se refuerza a través de estas tres voces encargadas de darle más profundidad a la palabra, representada con letra redonda. A su vez, como escribe Londoño Krakusin (2000), las tres voces se contraponen a un discurso monológico y optan por uno dialógico de voces opuestas y variadas que continuamente se recrean las unas a las otras.

La primera voz habla entre paréntesis. Estos signos de puntuación gramaticalmente tienen la función de contener algo que está por fuera de la redacción. Concentran breves explicaciones para no desviar la atención en el desarrollo de una historia y/o argumento. En RET, los paréntesis no son cortos y reflejan los interrogantes y/o complementos de una voz a la narradora personaje.

A veces se alegra de no tener compromisos, (*entonces vuelvo a dormirme*). (RET, 75)

Escribe para apaciguarse y se desespera, habla del pasado y dice que lo olvidó, teme el futuro sin haber hecho un movimiento hacia delante. (*¿Tendré que separarme de mi máquina para poder vivir?*) (RET, 235)

El yo intimista es el que abre la narración para dar paso a una segunda voz: “No te lo digo a ti porque no la habrías dejado confesar. Ella tenía que confesar” (RET, 13). Esta voz aparece en tercera persona e interviene desde afuera de la narración. Es una voz que

tiene un conocimiento muy amplio de la protagonista hasta el nivel de callarla o de decir que sus palabras o actos son mentiras.

La tercera voz está por encima de las dos anteriores. Aparece en mayúscula sostenida y de manera arbitraria; ortotipográficamente, simboliza un grito. En RET, estas letras reproducen el tono del Dios, a quien la protagonista busca con su escritura como absolución de la culpa original. Es una voz que le da consejos católicos para interrumpir su transformación. Durante toda la narración, increpa a la voz narradora acerca de su actitud de búsqueda, la cual le parece egoísta y lejana de su deber como mujer católica. Es la tensión mayúscula que resulta entre las voces que despliega la narradora. Desde los primeros días en la cárcel, una monja se acerca a ella e intenta llevarla por el *buen camino*: renuncia a su escritura y a su proceso de búsqueda dentro de la cárcel. La nombra como “la amiga de los panes” pues le lleva comida a su celda para interrumpir su ayuno. Al final de la novela, la voz en mayúscula le recuerda su presencia: “SI DIOS SE DURMIERA, NO VOLVERIAS A DESPERTAR”. [...] “POR MAS MISERIAS QUE TENGAS, SIEMPRE HALLARAS A ALGUIEN QUE NECESITA TU AYUDA...”. [...] “LLEVAD UNOS LA CARGA DE LOS OTROS...” (RET, 233)

La letra en mayúscula para Londoño Krasukin (2001) significa la marca de la desesperación y de la angustia de las narradoras personaje, otorgándoles, a estos sentimientos situados en lo que no tiene nombre, en el silencio, en lugar de la palabra. Les otorga un lugar preponderante dentro de la narración, llamativo y distintivo de una búsqueda en mayúsculas que grita lo que se intenta acallar: el miedo a la autoridad, la desazón ante los gestos de los demás que juzgan la búsqueda propia.

Pero como se trata de un relato construido bajo una forma paradójica y redactado por un cuerpo, este cuerpo necesita existir y lo hace como si se tratara de un reptil. Un reptil que no se alimenta para que la materia no le haga peso en su tiempo de búsqueda: el de la

escritura. Como lo escribe Londoño (2001): las necesidades del personaje principal “[...] van más allá de las físicas o corporales; su encarcelamiento no es del cuerpo sino de su espíritu y liberarlo del pecado no permite alimentar el alma, por eso no hay pan terrenal que calme su hambre.” (p. 47).

Las pieles que va desprendiendo el cuerpo reptil de tres voces logra que la narradora, al final de la novela, sea visitada por un sacerdote y piense que puede sanarse. Dejar de ser la mujer con culpa, el ejemplo para los/as hijos/as y para la sociedad. No obstante, cuando va a bañarse el polvo y la última piel, encuentra el agua fría y la ausencia de la luz del día. Ya no tiene la oportunidad para ser la mujer que era: madre, esposa y silencio. Su silencio se ha transformado en lenguas bífidas que expresan su proceso de desidentificación y que desvanecen los barrotes de la doble cárcel.

4.2.2 Conversación con el doble, *La forma del silencio*

Las voces que narran la de/formación femenina habitan la liminaridad: se encuentran entre el presente y el pasado (Bhabha, 2006). El presente con los efectos que desata la crisis de su de/formación a través de la narración y el pasado que reclama sus fallas al ejecutar los principios pedagógicos que lograron su formación e incorporación en su sociedad. La bilocación, esa capacidad de estar en dos lugares al mismo tiempo, en este caso, en el pasado y el presente, conforma la voz de la pedagogía de la de/formación.

En los estudios literarios, el fenómeno de la bilocación ha sido más desarrollado en textos de ciencia ficción y fantásticos; cuenta con la tradición del *Doppeltgänger*, palabra en alemán usada para nombrar al doble fantasmagórico de una persona viva, o un proceso que tiene dos caras contrarias, contradictorias. Ejemplo de ello en la literatura latinoamericana es un personaje de *Rayuela* de Cortázar, llamado por Horacio Olivera (narrador-personaje) como su *Doppeltgänger*, con quien tiene una curiosa simetría en gustos y manera de entender la vida. Generalmente, esta figura en la literatura lleva una

sombra malévola y su apariencia es como la del gemelo con personalidad y acciones contrarias y anormales a las de la figura del narrador.

Es un mecanismo que en *La forma del silencio* produce un reflejo entre la narración y la realidad, para desprenderla de su compromiso de ser como la vida. Este mecanismo tiene como práctica en LFS, la narración como lago que sitúa a la narradora como productora de otras significaciones sobre la formación femenina, mostrando de un lado el proceso de socialización de una niña (personaje de una novela de de/formación) y del otro lado el crecimiento de Juan (el personaje de una novela de formación). Ambos lados producen en el lago un reflejo, el de la representación. Y suceden en el pasado, el de la niña, y en el presente de la narradora personaje.

La escritura de la novela se hace a través de un espejo: el lago de Zirahuén. En este lago, la autora de LFS, María Luisa Puga, pasó sus últimos años de vida⁵³; también en este lugar se encuentra la narradora-personaje. Para Cardoso (2006), los lugares que rodean el proceso creativo, influyen en el desarrollo de la narración; para ella “La escritura en sí es el sitio en el que se reconfiguran, tanto las vivencias, la psicología y la imaginación del artista, como el paisaje exterior, las paredes, los cuartos y los objetos que encuadran su vida diaria.” (Cardoso, 2006, p. 78). La escritura en Zirahuén se potencia en LFS como una práctica desidentificatoria que ayuda la bilocación y que sostiene como recurso narrativo la de/formación en la novela. La bilocación, funciona, como una práctica pedagógica, como un des/hacer desde donde la narración es capaz de iniciar su proceso de de/formación; este recurso se visibiliza cuando la narradora-personaje recuerda al D.F., pues allí vivió varios años de su infancia al lado de su hermana esperando a que su padre llegara del trabajo; la mayor parte del tiempo solas:

⁵³Desde 1985, un mes antes del terremoto en la Ciudad de México, María Luisa Puga se va para Zirahuén, Michoacán, con su esposo Isaac Levin; Regina Cardoso Nelky (2006) escribe que fue allí en donde su producción literaria incrementó y fue “una vuelta de hoja en la vida de Puga. No sólo fue un cambio radical de ambiente físico y cultural, de espacio real, también fue una transferencia de significado personal, esto es, del espacio figurado que representan las emociones, la imaginación y la fantasía.” (p.72)

Las madrugadas aquellas, en el D.F., en un cuarto o quinto piso, eran muy semejantes, sí, a la neblina matutina de este lago de Zirahuén. El mundo quedaba sepultado por algo borroso, sumamente frágil, pero inflexible en su cerrazón. Todos se han ido y me han dejado aquí. Un silencio extraño; un súbito latir del corazón: ¿y si nada volviera a ser normal? Una imagen de pronto: estar viviendo pese a todo. Querer seguir haciéndolo. Así el lago en estas mañanas neblinosas en las que dios, cansado, echa un borrón a su paisaje y se muestra indeciso para volver a comenzar: aquí, en un primer plano, los árboles; allá, en el fondo, una cordonada oscura de montañas; más arriba el cielo azulísimo. Ahora el lago: ¿irisado? ¿azul verdoso? ¿blanco laminado? (LFS, 199)

La narración en LFS nos lleva de la tierra y nos ubica en el lago. La narradora-personaje es un doble que se realiza en dos vidas: la de la niña y la de Juan. Al mirar el lago su silencio súbito y el latir del corazón se integran: en él se miran los dos personajes a través de una narración por desplazamientos entre el lago, la tierra y su reflejo. El lago lo sabe todo. Es como una novela porque expía la conciencia de la narradora personaje:

El lago todo lo recoge con esa inmutable tersura, y lo va guardando, guardando, como el novelista acumula su material. Un buen día presiente un inicio de dirección y se sienta a trabajar. [...] En sí mismo, como es natural. Y estirando muy bien un dedo, comienza a trazar sobre la nube: "No están para creerlo, pero yo vi..." Como comienzo es flojo, lo admito, pero nadie pondría el menor reparo. Ahí estaríamos todos observándolo sin pestañear; atemorizados pero tratando de descifrar lo que va escribiendo. (LFS, 214)

El tono retrospectivo de la narradora personaje intenta descifrar lo que el lago va escribiendo: organiza sus recuerdos a través de un diálogo permanente entre su pasado (la infancia) y el presente de la narración. Y se contrapone a las imágenes que sustentan la identidad nacional a través de un género literario: la novela. "Así, he leído, es como la literatura se convierte en el alma de la sociedad, en su conciencia, en su memoria. Con ella se nutre la identidad nacional" (LFS, 165) y la desidentificación con los discursos que la soportan. Tanto nuestros procesos de formación como de de/formación están conformados por imágenes. Imágenes que soportan ideales para la constitución de las identidades:

Estamos hechos de imágenes idealizadas e irreales; inhumanas, pero también de las que no nos queremos adjudicar a nosotros mismos. Parte de la construcción de nuestra personalidad, supongo, es la estructuración de la distancia que necesitamos que haya entre nosotros y esas imágenes. La niña de

la sonrisa blanda; la del gesto tan aprensivo que daba risa. La de la actitud servil. O los niños. El soez, el demasiado dulzón, el violento. Cosas que erizaban la conciencia; que la dejaban turbada. Aparte de lo que uno consideraba bonito o feo (LFS, 59).

El trabajo en LFS es el de la reconstrucción de las imágenes que rodean a la niña y a Juan. Alrededor de la niña se encuentran los ideales de formación para una mujer mexicana: obediente, apacible, servil y proyecto de madre. Mientras que Juan era rodeado por imágenes que le exigían ser un niño de carácter fuerte para llegar a ser un adulto decidido y profesional. El trabajo de bilocación en la pedagogía de la de/formación cuestiona el emisor omnisciente de la pedagogía de la formación: su capacidad de reflexionar acerca de la formación humana no puede ser lineal, ni unívoca, sino con unas coordenadas específicas que no parte de una visión maniquea: malo o bueno, sino de liminaridad, de la conjugación del pasado y del presente como parte de la constitución de los sujetos.

4.2.3 Viajar hacia el Mundo Zurdo, *The Mixquiahuala Letters*

Una pedagogía para de/formación se deja leer entre las líneas de los textos de Gloria Anzaldúa y de Chela Sandoval. El trabajo de Anzaldúa abrió camino para conocer procesos de concienciación situados desde las experiencias, prácticas culturales y discursivas de las chicanas: contó acerca de la necesidad de renunciar a los procesos de dominación aún vigentes en su cultura como acciones de descolonización. Estos procesos si no eran abandonados, como se deja la casa materna, no podrían ser reconocidos y afectados por la desidentificación.

Chorus

¡Volveremos!
Prenderemos la guerra de bien adentro
como esa luz del alma.
en esta noche Zurda
renacerá el Espíritu
de nuestra Tierra.

Retornará nuestra antigua fe
y levantará el campo.
Arriba, despierta, mi gente
a liberar a los pueblos.

Fragmento de la canción: “Arriba mi gente”, letra de Gloria Anzaldúa. 1987, p. 193.

El movimiento de Anzaldúa es de retorno y de abrir los ojos, sin considerar las expectativas del otro y sin que alguien como su “mamá, la Iglesia, la cultura de los anglos” (Anzaldúa, 1987:157) le señale lo que debe hacer. Gloria Anzaldúa abandonó la casa materna “para poder encontrarme a mí misma, encontrar mi propia naturaleza intrínseca, enterrada bajo la personalidad que me había sido impuesta” (157). A diferencia del sujeto de la formación que sale de su hogar y recibe de parte de la sociedad las llaves del mundo, el sujeto de la de/formación femenina se va de la casa materna y paterna para regresar a ella de visita e incomodar con su rebeldía. A Anzaldúa le decían: “Muy andariega mi hija. Because I left of my own accord me dicen, ¿Cómo te gusta la mala vida?” (157)

La narradora degenerada se caracteriza por ser autoconsciente y despierta. La narradora personaje de *The Mixquiahuala Letters* se sitúa en unas coordenadas de espacio y de tiempo específicas: es una mujer mestiza que nació en los Estados Unidos y que luego de ir de paseo a México trató que esta nación le diera un lugar diferente en la escala social, esto es, un reconocimiento que la vinculara con su ascendencia mexicana. En su segundo viaje a México, Teresa descubre que no es vista como mexicana, sino como una mujer que habla inglés con pantalones de mezclilla, que no merece respeto como las otras mujeres de los Estados Unidos con ojos y cabello claros. Ser maltratadas era su destino en México, pues no eran señoritas:

Destiny is not a metaphysical confrontation with one's self, rather, society has knit its pattern so tight that a confrontation with it is inevitable.
When we returned to Mexico together we met our destiny at every stopover

[...] The reason it was so blatantly painful, to the point that it made you cringe at the sound of the male voice, was that we had abruptly appeared in Mexico as two snags in its pattern. Society could do no more than snip us out. [El destino no es una confrontación metafísica con uno mismo, sino que, más bien, la sociedad ha tejido una urdimbre tan apretada que una confrontación con ella es inevitable. Cuando regresamos a México nos encontramos con nuestro destino en cada parada...La razón de que fuera tan flagrantemente doloroso, al grado que te hacía estremecer ante el sonido de la voz masculina, era que nosotras habíamos aparecido de pronto en México como dos defectos en su urdimbre. La sociedad no podía sino recortarnos.](TML, 65)

Las anteriores palabras, las escribe Teresa luego de su segundo viaje a México. Entiende el destino de las mujeres viajeras solteras, en búsqueda de su Mundo Zurdo no corresponde al ideal de señoritas en los países latinoamericanos. Se había dado cuenta de ello en su primer viaje. Al regresar a New Jersey con su esposo reconoce dos situaciones: los hombres mexicanos son machistas como los hombres norteamericanos que conoce: sus familiares y esposo. Salir de casa y darse cuenta que el patriarcado se extiende más allá de su familia es el inicio de la de/formación de Teresa. En consecuencia, renuncia al patriarcado y a las tradiciones monográficas del matrimonio. Halla un esposo amargado, que recibía a una mujer sin el comportamiento de esposa. Una mujer que había decidido abandonar las condiciones patriarcales que la rodean:

It was apparent i was no longer prepared to face a mundane life of need and resentment, accept monogamous commitments and honor patriarchal traditions, and wanted to be rid of the husband's guiding hand, holidays with family and in-laws, led by a contradicting God, society, road and street signs, and, most of all, my poverty. Its drabness. [Era evidente que ya no estaba dispuesta a enfrentarme a una vida mundana de necesidad y resentimiento ni aceptar compromisos monogámicos y honrar tradiciones patriarcales, y quería liberarme de la mano conductora de mi marido, de vacaciones con la familia y la familia política, guiada por un Dios contradictorio, la sociedad, las señales de tránsito y, sobre todo, mi pobreza. Su monotomía] (TML, 28-29; traduc. 34).

El cansancio del dominio patriarcal sobre Teresa tendrá salida a través de su cuerpo, el cual asimilará los efectos pedagógicos de su transformación. Su segundo viaje a México y el reencuentro con Alicia hará que se fije más en cómo su cuerpo sí es llamativo debido a que se parece al de una mujer mexicana. Este reconocimiento le significará su salida del sistema heteronormativo bajo el cual había vivido durante sus 18 años. Teresa decide divorciarse de su esposo y regresar a México. La decisión de cuestionar al sistema

patriarcal está enunciada desde las primeras páginas de TML a través de advertencias y de citas, de apostillas que sellan las cartas.

Luego de la dedicatoria: “*In memory of master of the game*, Julio Cortázar [En memoria del maestro del juego, Julio Cortázar]”, se encuentra la siguiente cita: “I stopped loving my father a long time ago. What remained was the slavery to a pattern. Anaïs Nin [Dejé de amar a mi padre hace mucho tiempo. Lo que quedó fue la esclavitud a un esquema. Anaïs Nin]”, y cuando pensamos que ya iniciará la novela, encontramos una carta para nosotros, una advertencia, que precede al índice:

“Dear Reader: It is the author’s duty to alert the reader that this is not a book to be read in the usual sequence. All letters are numbered to aid in following any one of the author’s proposed options [Querido lector: La autora está obligada a advertirle que éste no es un libro que deba leerse en el orden normal. Todas las cartas están numeradas para ayudar a seguir una de las opciones que se proponen a continuación]”. Y una última frase: “*The Mixquiahuala Letters* is fiction. Any resemblance it may have to actual persons or incidents is coincidental [*Las cartas de Mixquiahuala* es una obra de ficción. Cualquier semejanza con personas o hechos reales es sólo coincidencia]”.

Las apostillas remiten al lugar desde donde son enviadas las cartas. También son pequeños marcos de personajes importantes de ese lugar así como lugares históricos u objetos o animales significativos. En la novela, las apostillas mencionan los referentes y los autores/as que influyen la escritura y lectura de la novela –Cortázar y Nin-. Al mencionarnos a Cortázar, Ana Castillo nos indica que estamos ante un juego con la estructura clásica de la novela: secuencia lineal y autorizada por una voz narradora que todo lo sabe. Un juego en el que se nos afirma que estamos ante una obra de ficción donde las personas y los hechos narrados no concuerdan con la vida real –última apostilla-, una estrategia que hace un llamado a lo que significa el género epistolar, y la

capacidad confesional que portan las cartas en tanto ellas pueden decir mucho acerca de la persona que las envía.

Se ha escrito mucho acerca de que uno de los primeros géneros literarios en los cuales las mujeres incursionan son relacionados con las confesiones: la poesía y las cartas, textos efímeros, metafóricos y sintéticos respecto a la imagen que los antecede y de lo que el/la autor/a escribe se refiera a un lugar o a sí mismo. Estos géneros tienen una voz que enuncia y que va dirigida hacia una dirección: desea provocar en quien los recibe la necesidad de emprender el viaje para intentar un conocimiento de lo que los/as autores/as describen en tan breves frases. Podría decirse que la carta es el mejor texto de sí mismo, un intento de enviar(se) la escritura de la propia experiencia.

El acto de compartir la propia experiencia es una de las estrategias de las feministas, como Ana Castillo, autora de TML. El feminismo resignificó la pertinencia de registrar la autoconciencia a través de la escritura, eliminando el sesgo machista de comprender la escritura de las mujeres como un tratado de víctimas y de quejas. De esta manera, es claro que la elección de Ana Castillo por la escritura de cartas no es gratuita frente a la necesidad de ella misma y de su narradora-personaje, Teresa, de cuestionar el sistema patriarcal.

La cita a Anaïs Nin además de hacernos partícipes del proceso de la narradora personaje de "lectura/escritura desconstructivo: su proceso de entrar y salir de un lenguaje que la esclaviza"(Ortega, 1996: p. 105), hace referencia a la construcción de la diferencia sexual como un patrón que queda luego de amar al padre. Judith Butler entiende al género como una construcción melancólica. Para ello se ayuda de los estudios de Freud acerca del duelo y la melancolía.

El duelo para Freud es: “la reacción a la pérdida de un ser amado o una abstracción equivalente: la patria, la libertad, etc” (Freud, 1948: p. 1067), mientras que la melancolía es un estado de ánimo profundamente doloroso en el que se pierde interés por lo que sucede en la vida exterior, lo que termina en una disminución del amor propio. En el duelo se reconoce lo que se ha perdido y se asume el proceso que esto conlleva; en este momento es cuando el sujeto se conoce más a sí mismo. Cuando se trata de la melancolía, el sujeto no deja de acusarse ante los otros y acaba por incorporar el objeto perdido de manera inconsciente.

La incorporación de ese objeto para Butler será negada por el sujeto cada momento que pueda hacerlo “para suspender o posponer su reconocimiento y sufrimiento” (Butler, 1997 :150). De esta manera, y siguiendo con la lectura que hace Butler de Freud, las posiciones de lo “masculino” y lo “femenino” piden la ausencia de ciertos vínculos sexuales y exigen que éstos no sean llorados, ni reconocidos. En *The Mixquiahuala Letters* ése pequeño vínculo con los patrones de esclavitud patriarcal, acerca a Teresa a sí misma, y le permite emprender su desidentificación para reconocer su gusto por las mujeres:

When I say ours was a love affair, it is an expression of nostalgia and melancholy for the depth of our empathy.

We weren't free of society's tenets to be convinced we could exist indefinitely without the demands and complications one aggregated with the supreme commitment to a man.

Even greater than these factors was that of an ever present need, emotional, psychological, physical...it provoked us nonetheless to seek approval from man through sexual meetings...[Cuando digo que la nuestra fue una relación amorosa, es una expresión de nostalgia y melancolía por la profundidad de nuestra empatía. No estábamos libres de los principios de la sociedad para convencernos de que podríamos existir indefinidamente, sin las exigencias y las complicaciones que se agregaban con la entrega suprema a un hombre. Aún más que esos factores, estaba una necesidad emotiva, psicológica, física, constantemente presente... de todas maneras nos provocaba a buscar la aprobación del hombre mediante encuentros sexuales...] (TML, 45. Traduc. 59).

La referencia de Teresa sobre su relación con Alicia como la expresión de la nostalgia y de la melancolía, y la mención de Nin⁵⁴ en *The Mixquiahuala Letters* no es gratuita. Ambos textos dejan leer una referencia a la constitución de la diferencia sexual, la cual sucede psíquicamente a partir de dos estados, según Butler: el tabú del incesto y lo que éste tabú presupone, la heterosexualidad. La heteronormatividad constituye un conjunto de reglas sociales y culturales que normativizan no sólo las prácticas sexuales de las personas, sino también segrega a través de la clase social, la raza y el género. La heteronormatividad, en Occidente, se sustenta bajo una heterosexualidad obligatoria como escribe Wittig (2006), una relación “obligatoria social entre el “hombre” y la “mujer” (51), sustentada en un pensamiento heterosexual totalitarista con un fuerte carácter opresivo “en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales que valen para todas las sociedades, de todas las épocas, de todos los individuos.” (Wittig, 2006, p. 51-52)

En este tenor, lo “femenino” y lo “masculino” no son una imposición como lo decía Freud, sino, por el contrario, logros que emergen conjuntamente con la consecución de la heterosexualidad. Esta predisposición se mantendrá psíquicamente y a través de prácticas culturales y religiosas:

Como resultado, el miedo al deseo homosexual puede provocarle a una mujer pánico a estar perdiendo su feminidad, a no ser una mujer, a no ser ya una mujer como se debe, a aún no siendo propiamente un hombre, ser como lo si lo fuese y por tanto de algún modo monstruosa” (Butler, 1997, p. 151).

Y el pánico a la homosexualidad es uno de los fundamentos más relevantes de *The Mixquiahuala Letters* en tanto las cartas son escritas a un cuerpo ausente: el de Alicia, de quien nunca conocemos alguna respuesta. Pero también a un cuerpo representado a través del cuerpo de Teresa, la mujer que reconoce amarla en sus cartas. Un primer indicio a este pánico en sus formas culturales asociadas a una familia latinoamericana es

⁵⁴Nin (Francia, 1903-1977) fue una escritora reconocida por sus diarios, textos confesionales, así como su obra donde aborda su relación con su padre. También esta relación le significó buscarlo en todas sus relaciones y construir esa figura que murió a través de sus amantes.

la idea que en la primera carta tenemos noticias de los hombres que hacen parte de la familia de Teresa. Allí se referencian las maneras como sus familiares masculinos responden a las formas culturales aprendidas y asociadas a una disposición de género, binaria y falocéntrica:

I have to warn you about my tío Fermín. He doesn't drink too much –he's a drunkard. He's made a point of becoming a full fledged drunkard, so you don't have to be polite and ignore obnoxious behavior. If and when he gets near that point, simply tell him, "Le voy a decir a su mujer," and you'll never see a man get away faster in your life [Tengo que prevenirte de mi tío Fermín. No es que beba mucho: es un borracho. Ha decidido ser un borracho con todas las de la ley, así que no tienes que ser amable ni ignorar su conducta impertinente. Como muchos otros, culpará al alcohol por su debilidad de carácter. Si acaso llega a ese punto, simplemente tienes que decirle "le voy a decir a su mujer" y se alejará lo más rápido que hayas visto en tu vida.] (TML, 17; Traduc. 20).

However, tío Chino cannot see a woman driving for anything in the word [Pero que una mujer maneje no es lo único que el tío Chino soporta] (TML, 17; Traduc. 21).

Y más adelante en la Carta cinco, Teresa enuncia algunas palabras acerca del bautismo, un rito iniciático de la religión católica donde justamente, sin saber, se perdona al bebé por la copulación de sus padres:

You never led by the hand as a little girl by godmother, or tugged by the ear by a nun whose dogmatic instruction initiated you humility which is quite different from baptism when you were anointed with water as a squirming baby in the event that you should die and never see God face-to-face because you had not been cleansed of the sin of your parents copulation. [Cuando eras niña nunca te llevó de la mano tu madrina ni una monja te jaló por las orejas para iniciarte en la humildad mediante su instrucción dogmática, lo cual es muy distinto del bautizo en que te ungen con agua cuando eres un bebé contorsionado por si acaso te mueres y nunca llegas a ver a Dios frente a frente porque no has sido limpiada del pecado de la copulación de tus padres.](TML, 30; Traduc. 37).

La religión católica prejuicia a los sujetos desde antes de iniciar sus procesos de identificación. La declaración de una culpa inexistente a causa de la copulación del padre y de la madre queda inscrita de manera inconsciente en los sujetos, manifestándose claramente en las mujeres: además de nacer con la culpa, reciben notificaciones y recuerdos de la misma al iniciar su vida sexual o “dejar de ser vírgenes”.

Las anteriores citas no son gratuitas en tanto la autoconciencia de la narradora se desarrolla en contradicción a estas asignaciones de género que son el resultado de prácticas culturales y religiosas. Para ello recurre a experiencias deformativas de cuerpos fronterizos que cuestionan, justamente, estas imposiciones. En la novela tenemos a dos mujeres que tratan de responder a la asignación de género aceptada socialmente: ser mujeres casadas, con hijos y profesionales, pero que en sus viajes a México reconocen que sus cuerpos no son representativos de la mujer latinoamericana. Y a una de ellas, Teresa quien las deja a un lado y opta por ser la encargada de elegir y de aceptar su amor y deseo hacia una mujer como parte de una relación solidaria y rodeada de empatía. Teresa acompañará y ayudará a Alicia a través de la escritura de sí misma.

4.3. Pedagogías para la de/formación

Como se ha intentado demostrar en este estudio, la emergencia de la pedagogía de la de/formación interesada en la reflexión de los aprendizajes extranjeros se localiza dentro de un proceso: las transformaciones de la *Bildung* y su afianzamiento dentro del proyecto moderno como género literario a través de la novela de formación, y en la apropiación de las autoras latinoamericanas de este género en novela de formación femenina.

Esta trayectoria parte de una crítica a la experiencia femenina hegemónica, del reconocimiento de las experiencias de de/formación, y de los aprendizajes extranjeros. En los 90s, estos aprendizajes por medio del reconocimiento de la diversidad cultural ingresan a las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales en América Latina (Walsh, 2013). Retoma aportes de la pedagogía radical y de la pedagogía feminista, los cuales serán reconocidos a continuación para dibujar la red que enlaza el proyecto de una pedagogía de la de/formación.

Valga una aclaración teórica: para el desarrollo de este apartado se han seleccionado textos y autoras clásicas de la pedagogía feminista a nivel iberoamericano y se ha preferido aquellos más cercanos de los 80s y los trabajos publicados y pioneros a nivel latinoamericano.

El sueño de la pedagogía moderna, según Wulf (2004), es que todos, sin excepción, reciban educación. Este sueño es discutido por la pedagogía feminista, campo emergente de la pedagogía radical. La pedagogía radical es un contrapunto crítico y situado a la educación moderna. Para Subtramas esta pedagogía tiene sus raíces en la pedagogía crítica, ampliando sus ramas hacia el trabajo colectivo dirigido hacia la transformación personal y/o social. Sus prácticas pedagógicas están entrelazadas con lo político, hacia el logro del bien común con criterios de justicia y equidad. La pedagogía radical se basa en una práctica pedagógica que es crítica y feminista. Se ubica en las fronteras y permite dos acciones: actuar en las bases del currículo para identificar cómo retoma los sistemas de dominación y entregar nuevas maneras para enseñar a diversos grupos de estudiantes. Para hooks, enseñar es un acto performativo (1999, p.11), en donde quien enseña se ayuda de la invención, de la espontaneidad y de la acción para catalizar al otro y hacer más activo el aprendizaje.

Al mirar la pedagogía moderna con la perspectiva radical de la pedagogía feminista puede afirmarse que durante mucho tiempo las mujeres y los hombres con escasos recursos sociales y económicos no tuvieron acceso al sistema público educativo, y mucho menos fueron tenidos en cuenta por las teorías pedagógicas. A su vez, que el acceso a la educación fue negado por una serie de restricciones sociales que configuraron, en especial, a una mujer que responde al arquetipo de mujer “santa” que “es ignorante del saber occidental”, o mujer “indígena”, “negra”, o “pobre” que no tiene “saberes cultos”. Esta categorización responde a unos señalamientos coloniales y prohibiciones de género que no sólo abarcaron a las mujeres, sino también a los hombres y a los/as niños/as, a homosexuales, lesbianas, transexuales, etc.

4.3.1 Pedagogías negras, radicales y del Sur

A mediados del siglo XX, las mujeres negras de la clase trabajadora del sur de los Estados Unidos tenían tres opciones: casarse, trabajar en el servicio de una casa y convertirse en maestras de escuela, como lo cita bell hooks (1994), quien optó por ser escritora y maestra. Durante su pregrado y posgrado, observó que los programas de estudios sobre las mujeres eran dados por mujeres blancas, por lo que decidió tomar cursos en el programa de estudios sobre negros. Comienza a interrogar las prácticas pedagógicas en el aula feminista como un espacio crítico del proceso pedagógico.

Teaching to Transgress: Education as Practice of Freedom (1994) de bell hooks es un libro que además de cuestionar un feminismo que excluyó a las mujeres negras de su discurso, da cuenta de la necesidad de una pedagogía radical dentro del campo de la pedagogía crítica y de la pedagogía feminista en donde la mayoría de sus autores/as son hombres blancos y mujeres blancas. Apenas, en años recientes, a través de la pedagogía radical, como escribe hooks, se ha ocupado la pedagogía (p.15), *engaged pedagogy*, por medio de la inclusión de las diferencias y de la interseccionalidad: clase, raza, sexualidad, género y nacionalidad.

Para hooks, ocupar la pedagogía es reflexión en el momento mismo de la clase. Su esfuerzo es instantáneo por medio de salones diversos (p. 39) en donde los/as estudiantes se encuentren de frente con las maneras como reproducen políticas de dominación en el aula de clase. Tal situación hace cuestionar la educación bancaria, analizada por Freire (2005), en donde los/as estudiantes son considerados como consumidores/as de contenidos. Este tipo de educación coloca una venda en los ojos de los/as docentes y nos les permite observar la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas ante la diferencia identitaria y social de sus estudiantes.

Las prácticas pedagógicas radicales centran su interés en la voz de los sujetos. Se basan en estrategias que logran en los/as estudiantes hacer válida su voz sin estar compitiendo con sus otros/as compañeros/as. El sujeto que enseña distribuye el privilegio de la autoridad en la palabra por medio de una práctica crítica colectiva (bell hooks, 1994, p. 84). De esta manera, el análisis de la de/formación femenina propuesto en esta tesis, rescata estas prácticas en el ámbito de la escritura literaria. El efecto pedagógico de las narradoras personaje deja en claro sus esfuerzos por reflexionar sobre su proceso de de/formación a medida que dan más amplitud a su voz. No la imponen sino que ahondan en sus acentos, en las formas a través de las cuales experimentan su desidentificación.

Al estudiar la pedagogía feminista en América Latina es imprescindible un texto fundacional en el ámbito de la investigación educativa. En México, Marisa Belausteguigoitia⁵⁵ y Araceli Mingo publican en 1999 *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, un libro que reúne textos escritos por autoras y autores iberoamericanas/os y norteamericanos/as que abordan el vínculo género y educación en el sistema educativo. En el prólogo del libro, las autoras reseñan los escenarios educativos para la construcción del sujeto femenino para dibujar la trayectoria de la pedagogía feminista junto con el movimiento feminista.

Siguiendo a Acker (1987), Belausteguigoitia y Mingo (1999) describen la estructura del discurso de la pedagogía feminista a partir de su vínculo con tres corrientes del feminismo en occidente. El feminismo radical se interesó en el estudio y reconocimiento público de las prácticas de dominación masculina patriarcal. En el contexto de la escuela, las investigaciones realizadas en el marco de este feminismo se enfocaron en el estudio de la vida cotidiana y de las relaciones de las/os estudiantes en el aula; analizaron, en especial, el énfasis en la atención de las/os maestras/os a los niños más que a las niñas, y

⁵⁵En el año 2012 en el marco de los veinte años del Programa Universitario de Estudios Género –PUEG de la Universidad Nacional Autónoma de México, las Drs. Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, coordinaron el texto *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, donde se encuentran artículos acerca de la apropiación de la pedagogía feminista en los ámbitos de la cárcel y de la educación superior, en especial, con estudiantes del posgrado que tomamos cursos en el PUEG (2008-2013).

cómo funciona la violencia masculina en las aulas de clase. Este feminismo tiende, como escribe Acker (1987) a reducir los estudios de las relaciones de género en la clase a partir del reduccionismo biológico por lo que separan en la clase a las niñas de los niños para brindarles mayor atención.

El feminismo liberal hizo hincapié en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. En las investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo, sobresalen las que analizan los patrones de socialización entre niñas y niños, los estereotipos en los libros de texto y el uso del lenguaje sexista de las/os docentes en las aulas de clase. Belausteguigoitia & Mingo consideran que estas investigaciones no cuestionaron a fondo los modelos socioeconómicos y políticos de la noción de igualdad, esto es, la asignación de sensibilidades como la femineidad sólo a las mujeres. Acker describe las palabras clave de la relación feminismo liberal y educación: igual de oportunidades, socialización, roles asignados en el aula según el sexo y discriminación.

Por su parte, el feminismo socialista postula que en los orígenes de la inequidad y opresión femenina se encuentra el modelo económico del capitalismo. Las estrategias de resistencia propuestas desde el feminismo rescatan el capital simbólico y la capacidad del fenómeno educativo para acelerar

la creación de espacios de resistencia que tiendan a formar sujetos que se crean y re-crean a partir del arte (las artes plásticas, la música, la literatura y el performance). El subalterno habla y construye su identidad a partir de la producción de cultura, la cultura es vista dentro de un complejo proceso de negociación en el que intervienen el salón de clases y sus producciones. La pedagogía, atravesada por los “estudios culturales”, permea y construye nuevos rituales, saberes de “entrada libre” donde la diferencia se juega en sus múltiples vectores asimétricos que construyen los diversos escenarios de un nuevo sujeto subalterno (Belausteguigoitia & Mingo, 1999, 27).

El feminismo socialista valora el arte dentro del sistema educativo como una estrategia que vincula a sujetos culturales alrededor de la producción de soluciones culturales a problemas que reflejan la asimetría de género, siendo uno de ellos el acceso a currículos

donde aún persisten prácticas dedicadas sólo a enseñar las soluciones de la ciencia o del pensamiento racional, el más importante esfuerzo pedagógico de las escuelas actuales (Bruner, 2000, p. 168). Acker (1987) escribe que la pedagogía feminista socialista se le critica la relevancia que le otorga a la conceptualización de las relaciones de género en el aula y no tanto a la intervención dentro de la escuela.

4.3.2 Pedagogías feministas decoloniales

Unos años después de la publicación de *Géneros prófugos*, aparecieron otros dos textos en el contexto latinoamericano y que ya en sus títulos nombran la pedagogía feminista. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* apareció en Argentina en el año 2007 bajo la dirección de Claudia Korol. Este libro compila experiencias, prácticas, y búsquedas feministas para constituirse en un documento que da cuenta de las batallas emprendidas contra la cultura patriarcal. Define la pedagogía feminista como una pedagogía crítica que se asume y responde ante las estrategias del capital donde la educación es privatizada y desligada como derecho fundamental. Es una pedagogía

que se vuelve inconveniente, que provoca al feminismo, lo cuestiona en sus teorías y sus prácticas, no porque crea tener más claridad que lo que se ha acumulado en la experiencia histórica de este movimiento, sino simplemente porque hace de la crítica y de la autocrítica un método fundamental; porque sabe que las preguntas abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta sin respuesta porque, tal vez, en ese espacio puedan multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder (Korol, 2007, p. 18)

En este sentido, la emergencia de una pedagogía feminista en nuestro contexto se posiciona como crítica a un feminismo teórico, que trata de influir en los ámbitos sociales desde la academia. Las prácticas que edita Korol hacen parte del sistema de salud, en especial, considerando el derecho a abortar, acerca de la violencia hacia las mujeres en el hogar y en las calles, y la trata de blancas. En este sentido, como escribe Lugones (2008), las prácticas pedagógicas feministas y decoloniales tienen lugar en la educación popular debido a que es un método colectivo que permite “explorar críticamente este sistema de género en sus grandes trazos pero, lo que es más importante, también en su detallada

concretitud espacio-temporal para así movernos hacia una transformación de las relaciones comunales” (p. 77).

El libro *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta* (2008) de Luz Maceira Ochoa se define la pedagogía feminista como:

un conjunto de discursos, una práctica política y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética filosófica y política denuncia su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática. (Ochoa, 2008, p. 243)

La cita anterior concentra en un párrafo lo que ha significado la pedagogía feminista en el contexto latinoamericano: una marcada preocupación por el estudio de las relaciones de género en la escuela. Los estudios feministas y de género se han dirigido a enfatizar en el estudio de los modelos de socialización de género para “impulsar estrategias que lleven a su transformación” (García, 2004, p.12), y no tanto a indagar y evaluar las políticas públicas educativas y su impacto en las relaciones entre hombres y mujeres (Fuentes, 2010, p. 80).

El trabajo de la pedagogía feminista se interesa en el cambio social a través de prácticas educativas que privilegian una postura crítica frente a la sociedad. Aparece como resultado de los diferentes cambios que ha tenido el feminismo y de la crítica misma a la pedagogía crítica. Carmen Luke & Jennifer Gore (1992) argumentan cómo los sistemas discursivos posicionan a los sujetos en relaciones de control, disciplina, y regulación moral. Desde nuestras pedagogías, que son también iberoamericanas, Monserrat Rifà (2005) escribe que

las perspectivas postestructuralistas feministas han desafiado los discursos de emancipación, a partir del descentramiento del sujeto que choca con los presupuestos de una identidad fija, unificada y homogénea que se encuentran en algunos escritos feministas, y en muchos escritos críticos y trabajos sobre la voz “autorizada” de los/as estudiantes. Desde una perspectiva postestructuralista feminista, Orner reivindicó que los conceptos de subjetividad, identidad, lenguaje, contexto y poder tienen mucho que ofrecer al campo de la enseñanza para confrontarlos con la noción de “voz”(Rifà, 2005, 281).

Por tanto, una pedagogía feminista no espera sugerir una sola estrategia para las pedagogías del empoderamiento, de la emancipación o de la liberación. Luke & Gore (1992) también critican, como lo hace Ellsworth (1999), la noción de “empoderamiento”, como una palabra que debe ser tratada con mucho cuidado; en especial, revisando la perspectiva de quién es el agente que empodera y a quiénes, y las ideas de empoderamiento que circulan en los discursos. Este cuestionamiento a la noción de empoderamiento hecha desde la pedagogía feminista se relaciona con su decisión de no considerar que los discursos son emitidos por una estancia omnisciente, sino que son situados en coordenadas de género, raza y clase.

Con la importancia que cobró dentro de la pedagogía los estudios acerca de la diversidad cultural, ingresó una preocupación por los estudios de género y por la decolonialidad. Lugones (2008) une estos dos intereses influenciada por los actos violentos patriarcales y machistas que sistemáticamente suceden contra las mujeres de color a partir de la también ignorancia ante lo que significa la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género. Dos marcos práctico-conceptuales cruza Lugones en su trabajo y que están vinculados con la interseccionalidad: el de los feminismos de las mujeres del Tercer Mundo, feministas de color y negras que se interesan en la interseccionalidad, y la teoría de la colonialidad del poder de Aníbal Quijano.

Para Restrepo & Rojas (2010), la noción de *colonialidad* se referencia a partir de los planteamientos de Aníbal Quijano (2000) en el desarrollo de su noción *colonialidad del poder*.

Quijano encuentra como punto de partida para la colonialidad en América Latina, la idea de raza, la cual legitimó las relaciones de dominación impuestas en la conquista, y más adelante, el capitalismo como forma de explotación laboral y de control del sistema y ciclos alrededor de la producción y distribución de un producto. Por lo que la

colonialidad del poder, para Quijano, tiene su proyección en un clasificación de la remuneración trabajo de acuerdo a la raza y del control de la misma a través del trabajo:

El control del trabajo en el nuevo patrón de poder mundial se constituyó, así, articulando todas las formas históricas de control del trabajo en torno de la relación capital-trabajo asalariado, y de ese modo bajo el dominio de ésta. Pero dicha articulación fue constitutivamente colonial, pues se fundó, primero, en la adscripción de todas las formas de trabajo no pagadas a las razas colonizadas, originalmente indios, negros y de modo más complejo, los mestizos, en América y más tarde a las demás razas colonizadas en el resto del mundo, oliváceos y amarillos. Y, segundo, en la adscripción del trabajo pagado, asalariado, a la raza colonizadora, los blancos. (Quijano, 2000, pp. 207-208).

A partir de los planteamientos de Quijano se han realizado dos inflexiones: *descolonizar* y *decolonizar*⁵⁶, desde diferentes perspectivas. Aquí nos interesa la perspectiva feminista. Descolonizar para Espinosa (2014) es “una genealogía del pensamiento producido desde los márgenes por feministas, mujeres, lesbianas y gente racializada en general” (p.7), mientras dialoga con intelectuales, activistas y activistas interesados/as en desprestigiar las prácticas y estructuras de la opresión. Espinoza ubica esta operación como parte de un compromiso con los movimientos autónomos como parte del giro interesado en analizar la colonialidad y los racismos en Abya Yala⁵⁷.

Además de existir una colonialidad a nivel de la producción y legitimidad del conocimiento, existe una *colonialidad del género*. Lugones (2008) cita a Oyewùmi, autora de *La Invención de las Mujeres*, para argumentar que la categoría de Género, introducida por Occidente, es una herramienta de dominación en la que “hombre/mujer”

⁵⁶ Para Restrepo & Rojas (2010), desde la mirada de los estudios culturales, “Con descolonización se indica un proceso de superación del colonialismo, generalmente asociado a las luchas anticoloniales en el marco de estados concretos. La descolonización se tiende a circunscribir a lo que se ha denominado independencias políticas de las colonias, que para las Américas empieza a finales del XVIII y aún no termina (piénsense en el caso de Puerto Rico o Martinica) y en África y Asia se despliega con particular intensidad en el siglo XX. La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o, como quedará claro en el siguiente punto, la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado.

⁵⁷ Abya Yala es el nombre dado al continente americano por el pueblo Kuna, ubicado entre Panamá y Colombia. En la actualidad es usado por las feministas nacidas en el continente o interesadas en indagar en nuestras epistemologías. Artículos como el de Espinosa (2013), *Feminismos descoloniales en Abya Yala* y el libro de Gargallo (2014) *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*.

se oponen de forma jerárquica a través de criterios anatómicos; sitúa dos importantes procesos coloniales: “la imposición de razas con la consecuente inferiorización de los africanos y la inferiorización de anahembras. Esta última se extensión muy ampliamente, abarcando desde la exclusión en roles de liderazgo hasta la pérdida de la propiedad sobre la tierra y otros importantes espacios económicos” (Lugones, 2008, p. 2008).

El sistema moderno-colonial de género requiere ser cuestionado con una estrategia decolonial que permita observar la historia del sistema como un entramado destructivo de las relaciones entre los sujetos y que someten tanto a hombres como a mujeres de color en todos los ámbitos de su existencia. De esta manera, la decolonialidad para Lugones *desenmascara al cómplice mientras compromete comunalmente a rechazar sus múltiples formas*. La exigencia del matrimonio por la Iglesia para consolidar la unión de un hombre y de una mujer, es una huella colonial, presente en la mayoría de las mujeres latinoamericanas. Un acto que prescribe a las mujeres como pertenencia de un hombre, a pesar del divorcio. En la siguiente cita de TML, la madrina de Teresa le pregunta si ella se había casado pues nunca lo supieron y que si era cierto, ya no podría casarse con otro hombre por la Iglesia pues siempre estará casada:

"It is only that it was never known whether you two were divorced..." she said indignantly. We weren't, come to think of it, i admitted outright. "According to the Church, even if you get a divorce, you'll always be married and you'll live in sin with any other man, Teresita," Madrina told me. We didn't get married by the Church, i reminded her, who was supposedly in Mexico during the wedding but i believe had just hid out so as not to be part of my sacrilegious behavior. (TML, 22. Trad. 25)

Entonces, Teresa le recuerda a su madrina que se casó en un parque con un Hare Krishna, ambos llevaban flores. La madrina dijo ¿ambos? y ella le dijo que sí, para hacer otra pregunta “How did people tell which one was the bride? [¿Cómo distinguía la gente cuál era la novia?] (TML, 22, Trad. 25).

Para Lugones (2008), la expresión hombres y mujeres de color es el punto de partida para su argumentación; la apropiación de los movimientos de mujeres de color de los Estados Unidos quienes desmarcaron de la posición de víctimas a mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas y las encuentran como “marcas potentes de sujeción o dominación (raza, género, clase, sexualidad) que actúan de tal forma que ninguna de ellas, al estar oprimiendo, moldea y reduce a una persona sin estar tocada por separada de las otras marcas que, al estar oprimiendo, moldean y reducen a esa persona” (Lugones, 2008, p. 75). Para el caso de las novelas, reducen a las narradoras personaje a su raza y lugar de procedencia, más lo que significa el que sean mujeres viajeras para el caso de TML.

Las pedagogías decoloniales, siguiendo la propuesta de Walsh (2013), son las que contrarian el proyecto de la deshumanización activado por medio de la subalternización de los pueblos. Este proyecto rescata sus prácticas atravesadas por los otros modos – siempre presentes- de vivir, ser y de estar juntos en la tierra. Uno de estos proyectos es el que desarrolla el movimiento zapatista en México, en donde se reconstituye la capacidad de lucha contra la colonialidad del pueblo ubicado en la región de Chiapas, subalternizado, por sus raíces mayas. Esta lucha comprende un proyecto epistemológico de rescate y revalorización de su conocimiento e historia por medio de prácticas pedagógicas decoloniales que se dirigen a la misma comunidad y al mundo (a las escuelas zapatistas asisten personas provenientes de diferentes lugares de la tierra, selección e invitación previa).

La pedagogía feminista decolonial es otra importante corriente que llega a la de/formación de los sujetos. Esta corriente es posible por medio de la coalición, del trabajo colectivo orientado a la autonomía de los sujetos, agrupados en lo que Chela Sandoval (2015) denomina como *movimiento social diferencial*. Este movimiento va más allá de la nación, es transnacional. La transnacionalización de los estudios de la pedagogía feminista con acento decolonial es el segundo paso que debe tomar la

pedagogía en Abya Yala. Y bajo esta pedagogía se ubican los sujetos de la de/formación femenina, los sujetos que viajan y que entre exilios y exclusiones, van camino hacia la colectividad.

4.4 La pedagogía de la de/formación: una construcción radical y feminista

El sujeto de la de/formación emerge como consecuencia del proceso de la transformación de las imágenes o ideales de formación pedagógicos. Es el extranjero de las pedagogías hegemónicas y que ha logrado su de/formación a través de pedagogías radicales.

Hacer del conocimiento una práctica colectiva democrática es uno de los objetivos de esta pedagogía transformadora en el que cada uno siente la responsabilidad de entregar una contribución pertinente y necesaria para la búsqueda colectiva. Esta práctica acaba con la idea de algunos maestros/as en no abordar una “falta de disposición de abordar la docencia desde una perspectiva que considere la conciencia de la raza, sexo y la clase social [que] suele estar arraigada en el temor a que las aulas se tornen incontrolables, a que se desaten las emociones y las pasiones” (hooks, trad. Las Lindes, 2009:3). Pensar la pedagogía transformadora en América Latina es acoger la pedagogía de la de/formación.

Las palabras de la escritora Blanca Isaza Jaramillo a mediados del siglo XX acerca de la capacidad de las mujeres escritoras para registrar los detalles y los sentimientos, ubican el hacerse cargo sí de parte de los excluidos de la pedagogía hegemónica. Esos sujetos son quienes entraron a sus reflexiones como “madres”, “buenas mujeres” y no situados como los hombres y las mujeres pobres, indígenas, negros/as, o lesbianas, homosexuales, intersex. En especial, el trabajo de las mujeres escritoras responde a lo que Belausteguigoitia (2001) y Franco (2005) nombran como exceso.

Para Belausteguigoitia, encargarse del exceso es donar la lengua a las personas cuyos cuerpos se “[...] encuentran rebanados y separados justo al filo de la modernidad” (2001, p. 249), y trabajar en el sentido de “[...] prestar, donar cuerpo y lengua en función de la otredad.” (p. 249). Para Belausteguigoitia, el cuerpo exceso de la modernidad es el cuerpo indio, por el cual, en el caso de México, han hablado diferentes personas sin ponerse en su lugar y sin intentar los mecanismos para escucharlos por medio de la traducción; se refiere a su oficio mismo como escritora feminista, que al ser blanca y ser escuchada, se diferencia de las feministas racistas blancas que no dejan hablar a las minorías y temen donar su cuerpo.

Estas/os extranjeras/os, deslenguadas/os, son de los países del Sur, como escribe Rosa María Torres (2002), de los “países en desarrollo” o regiones, territorios o barrios dentro de países y ciudades desarrolladas con sujetos del Sur. “Desarrollo”, noción todavía difusa y distante en la mayoría de los países llamados como tales por la comunidad internacional, y son, a luz de sus gobernantes: sujetos a colonizar por medio de la alfabetización en una lengua nacional que no respeta sus lenguas maternas, a quienes, en la mayoría de los casos, se les niegan su derechos como las minorías lingüísticas y como grupos subordinados (Hernández, 2009, p. 39).

En el contexto feminista, fueron objeto de estudio de un feminismo del Norte, que intentó una comprensión de las mujeres del Sur antes que de ellas mismas. Las mujeres del Sur fueron miradas desde arriba, analizadas por el feminismo hegemónico como sujetos incapaces de quitarse las cadenas del patriarcado imperante de su espacio de formación; este feminismo también entró en crisis, se miró en el espejo y encontró que sus normatividades y prejuicios, justamente, hacían válido aquello que intentan acabar: las políticas patriarcales.

El extranjero conoce las fronteras y los lugares no institucionales de la educación; sabe que en cada viaje existe un conocimiento tanto de sí mismo como de los sujetos que encuentra en su trasegar. Es el sujeto en el cual puede observarse la transición de una formación omnisciente, prescriptiva, coercitiva y prejuiciosa del género, a un sujeto que cuenta su proceso de de/formación. A partir de 1980, con la emergencia de las pedagogías radicales, las prácticas pedagógicas de los sujetos extranjeros del discurso hegemónico pedagógico: pobres, negros/as, indígenas, mestizos/as, lesbianas, homosexuales, transgénero e intersex, fueron motivo de preocupación de las emergentes reflexiones pedagógicas.

Ya revisada sumariamente la trayectoria de las pedagogías radicales y de la pedagogía feminista pueden ubicarse las coordenadas disciplinares para una pedagogía de la de/formación. Abordar los *outlawgenres* en esta tesis es reconocer su potencial como fuentes para análisis y registro de las prácticas de de/formación. Estas prácticas abarcan procesos de posicionamientos críticos y éticos ante eso que no se quiere ser. Tal posicionamiento visibiliza sujetos extranjeros poco escuchados por las disciplinas en donde no tenían lugar sus preocupaciones formativas. Trabajar la figura del extranjero en estas disciplinas significa abrir la puerta a sujetos nómadas, que han decidido repartir por el mundo sus objetos, dejarlos guardados en casas mientras se refugien en la casa de viento y de caminos que representa el viaje de la de/formación.

La de/formación requiere de una pedagogía que ampare a esos sujetos extranjeros cuyas historias son excavadas y tiradas sobre el papel como lo hizo Anzaldúa (1988). La gran mayoría de estos sujetos son mujeres, negras, mestizas, chicanas, indígenas, pobres o sin educación. Estas mujeres que deciden por escribir en contextos donde las personas a las que publican sus textos, por lo general son blancas, de clase alta y hombres con acceso a la educación. Como argumenta Ana Castillo, estas mujeres eligen transmitir expresiones conscientes de su localización y mirada, “Mexican-Indian women writes have become excavators of our culture, mining for our *own* metaphors, legends, folklore, and myths.

[Las mujeres indígenas mexicanas escritoras se han convertido en excavadoras de su propia cultura, en búsqueda de nuestras *propias* metáforas, leyendas, folklore, y mitos]” (Castillo, 1995, p. 89. Traducción mía.)

La práctica de excavar lleva al sujeto extranjero a reunirse con sus abuelos y abuelas, con sus antepasados que, como escribe Castillo (1995), no son Homero, Aristóteles o Atenea, son Netzahualcoyolt, Sor Juana, y Coatlicue. Y esta práctica, justamente, es el movimiento central de la pedagogía de la de/formación: el reconocimiento de la historia y del presente juntos como constitutivos de una nueva conciencia, que deja a un lado las imposiciones de los ideales de formación, y atrae para sí el reconocimiento de su diferencia.

La pedagogía de la de/formación conversa con prácticas pedagógicas del resurgimiento y de la radicalidad que demarcan los intereses de la modernidad occidental y del poder colonial aún imperante. Esta pedagogía se ubica y mira de otro modo porque los extranjeros de la pedagogía hegemónica le han mostrado la necesidad de emprender un cuestionamiento decolonial.

Como escriben Belausteguigoitia y Lozano (2012), las pedagogías de la de/formación abren las puertas de la academia al cuerpo. Por ejemplo, trajeron al aula de posgrado UNAM, a sujetos extranjeros de la pedagogía que cuentan con un gran reconocimiento por su táctica de incluirse a través de su cuerpo situado: los/as autores/as tachados de de/generados/as por sus voces a través de las cuales cobran forma temas como la crítica al racismo, el machismo y a los malos gobiernos. Estos sujetos son:

Fanon, Revueltas, Gloria Anzaldúa, Clarice Lispector, Angela Davis, Rosario Castellanos, la comandante Esther, las madres de la plaza de mayo y todas las plazas con todos los caminos. Negros, prietas, presos, lesbianas, migrantes, desplazados, haciendo teoría, hablando. Descendientes desde cuerpos rajados, estigmatizados pero ascendentes en su capacidad de entendimiento y, así, de

indignación. Una teoría encendida. Desde allí, desde este canon al revés, desde abajo, no hay manera de entender sin encender el cuerpo y el entendimiento. (Belausteguigoitia & Lozano, 2012, p. 13)

Encender el cuerpo y el entendimiento es el trabajo de las pedagogías en espiral, interesadas en partir desde abajo e ir hacia los lugares en donde se posible comprender la importancia que representa la interseccionalidad para los aprendizajes de los sujetos. El aprendizaje de la justicia debe partir de la indignación, reconocer el machismo es un acto de desidentificación con ideales femeninos y masculinos, cuestionar el género mismo se logra a través de la vida en la frontera, y el silencio se convierte en una estrategia para tomar la palabra. La espiral introduce a los/as estudiante a hacer girar lo que saben, acción también emprendida por las narradoras de/generadas a través de la escritura de su proceso de de/formación. Han tomado la palabra para situarse dentro de territorios de donde fueron excluidas.

La pedagogía de la de/formación se encarga de reflexionar sobre los aprendizajes extranjeros como consecuencia de prácticas pedagógicas radicales, situadas y feministas de narradoras de/generadas.

Retoma de la pedagogía radical su capacidad para la diferencia y provocar en los sujetos la necesidad de aprender a tomar la palabra en los momentos indicados. La radicalidad de los sujetos de/formados subyace al reconocimiento de su extranjería, de su anormalidad frente a quienes los señalan como inapropiados para el contexto en donde nacieron.

De la pedagogía feminista su énfasis en desatar la palabra en el aula por medio del reconocimiento de la diferencia en los tonos de la voz y el uso de archivos y formatos comúnmente señalados para las mujeres como la carta, el diario y la poesía, funcionando como archivos que contienen sus prácticas pedagógicas. Estos formatos literarios al margen son entremezclados por las narradoras, dejando leer dos operaciones: desmontar el género literario “novela de formación” y situarse como narradoras que reconocen las condiciones sociales, políticas y espaciales en donde realizan su proceso de de/formación.

De las prácticas de desidentificación, esta pedagogía sabe hablar en tantas lenguas extranjeras, por lo que no tiene una tradición pedagógica (alemana, francesa, anglosajona) a cual adscribirse. Es una pedagogía de los tantos sujetos extranjeros de la pedagogía moderna. Por eso de las pedagogías en espiral, asienta la “postura crítica que se adquiere para poder hablar y así narrar lo que no ha podido ser dicho, una fuga de los múltiples encierros y un paso más hacia la capacidad de recontar las formas en que un sujeto ha sido dañado, desde su propia historia, a partir del ejercicio de narrar.” (Belausteguigoitia, 2012, p. 25).

El reconocimiento de la pedagogía de la de/formación dibuja en el mapa de las tradiciones pedagógicas al sujeto excluido de las teorías acerca de la formación humana: el sujeto femenino. Este sujeto, a quien se le trató de adjudicar un tipo de experiencia específico, fue por mucho tiempo sacado de las reflexiones pedagógicas. Parecía, tal vez, que no tenía ninguna importancia reflexionar sobre su constitución como sujeto y sobre sus prácticas de socialización. Sin embargo, este sujeto, utilizó el lugar del silencio estratégicamente para contar desde allí. La práctica desidentificatoria del silencio, aprobado oficialmente para los sujetos femeninos, constituye la táctica del extranjero para crear sus propias lenguas y distinciones sobre su formación.

La pedagogía de la de/formación es radical, feminista, decolonial, extranjera y silenciosa. No tiene a grandes representantes, ni un archivo específico en el cual pueda estudiarse. Su archivo se conforma a partir de las traducciones de las lenguas y de lecturas entre líneas, críticas y reflexivas del potencial de/formativo de la escritura de las narradoras degeneradas. Su registros permanecen en la práctica de la desidentificación, emprendida por cada sujeto que ha optado en resituar los discursos hegemónicos sobre su formación en el marco de una crítica situada y sensible. Es un conocimiento sensible acerca de la de/formación.

Conclusiones

Yo no buscaba el desenlace al leerlas, ya que casi siempre me aseguraba de que el final no fuera feliz antes de empezar a leer. Lo que me intrigaba era la forma del amor.

La forma del silencio, Maria Luisa Puga, 1986

Mi balance personal carece de fechas, deberes, haberes, y siempre me deja un saldo negativo. Es desesperante. No necesitaré cifras, sino palabras. Las cifras son exactas y desconsoladoras, pero la letra agobia. Esto no quiere decir que trataré de suavizarla. ¿Qué objeto tendría escribir en estas páginas, si lo fuera a callar todo?

Reptil en el tiempo, María Elena Uribe de Estrada, 1987

i think of you and you seem so far away, i hardly dream of you. Does this mean we're no longer be friends we were –of the same women?

The Mixquiahuala Letters, Ana Castillo, 1986

El punto final que se espera poner a esta disertación no es ése final feliz que no le gusta a la narradora personaje de *La forma del silencio*. Este texto es el balance del proceso

transdisciplinar a través del cual fue posible el desarrollo de la tesis: el reconocimiento de los elementos teóricos y metodológicos procedentes de la pedagogía, la literatura y los estudios de género. Un balance del reto personal y académico puesto en juego a través de la escritura de esta tesis, como nos lo aclaran en *Reptil en el tiempo*. Pero también, es el balance que muestra la transformación de la investigadora: -que ya no es la misma, diría Teresa.

Esta tesis es una crítica al sujeto de la formación del discurso pedagógico hegemónico, a través de la visibilización del sujeto de la de/formación femenina. Este sujeto exiliado del campo de las reflexiones pedagógicas sitúa sus prácticas en lugares fronterizos y de reconocimiento cultural y social. Habla en lenguas extranjeras para la pedagogía hegemónica y comúnmente tiene un cuerpo que ha recorrido en “silencio” los espacios familiares y escolares. Por buen tiempo, este sujeto no fue de interés para reflexiones pedagógicas, y cuándo comenzó a serlo fue ubicado como el diferente, la minoría o el sujeto que solicita ser empoderado para que pueda salir de su marginación.

Las narradoras personaje de *Reptil en el tiempo*, *La forma del silencio* y *The Mixquiahuala Letters* visualizan las prácticas del sujeto extranjero del discurso pedagógico y le reconstituyen su lugar como sujeto constitutivo de la pedagogía. Sin el sujeto extranjero, exiliado, encargado de hablar en lenguas extranjeras del discurso pedagógico, la pedagogía no hubiera sido posible.

La anterior tesis tampoco hubiera sido posible sin reconocer los cambios y aperturas de la pedagogía hacia la crítica cultural y los estudios de género como una oportunidad para la visibilización de la de/formación femenina. Hoy, más que nunca, la pedagogía se ha interesado en desarrollar sus reflexiones contando con la participación del sujeto de la de/formación. Este interés se debe a una importante reestructuración en sus formas de investigar y de producir reflexiones en torno al aprendizaje y la formación. Un impulso vital para esta transformación fue situar el sujeto que aprende en unas coordenadas de género, sexo, raza y clase social, y vincular el aprendizaje a unas implicaciones culturales

y políticas. Esta transformación, en gran medida, se debe a la investigación como un proceso que agencia la participación tanto de los/as estudiantes como de maestros/as en la construcción de sus propias reflexiones pedagógicas, en torno a preguntas como:

¿A quién estoy formando? ¿para qué recibo educación? ¿de qué me sirve formarme? ¿cómo es el sujeto que estoy formando? ¿cuáles son sus intereses de formación? ¿mi formación corresponde a las crisis y cambios del sujeto en la actualidad? ¿se puede aprender/enseñar a través del error, del desaprendizaje? A su vez, este cambio se debe a un enfoque transdisciplinario a los problemas de la formación y de la educación.

Las siguientes conclusiones analizan estos cambios a partir de elementos teóricos obtenidos dentro de los procesos formativos del Posgrado en Pedagogía y de retos epistemológicos que incidieron en el proceso de investigación y de escritura de la tesis.

La pedagogía se conformó como una disciplina en alianza con la filosofía, psicología, la sociología y la antropología, pero a medida que se fue especializando en comprender sólo el fenómeno de enseñanza y de aprendizaje aislado de su entorno emocional, social y cultural, perdió su carácter transdisciplinario. Con el resurgimiento de la investigación educativa elaborada por los mismos/as educadores/as, esta característica retornó con más fuerza y con el acento colaborativo y participativo de la pedagogía crítica.

En esta tesis el acercamiento interdisciplinario y transdisciplinario⁵⁸ al estudio de la de/formación femenina es parte de un interés de la pedagogía en el estudio de problemáticas relacionadas con las desigualdades a nivel de género y de sexo. Estos fenómenos, siempre presentes dentro del sistema educativo pero de interés pedagógico a

⁵⁸La interdisciplina relaciona a las disciplinas para que puedan comunicar acertadamente un conocimiento; mientras que la transdisciplina acaba con los cercos entre las disciplinas a través de la distribución de las herramientas necesarias para ajustarlas al estudio de un problema específico (Cortés de Arabia, 2007).

partir de la segunda mitad del siglo XX, requieren de paradigmas de interpretación procedentes de los estudios feministas, de los estudios de género y de la crítica cultural, para el diseño e innovación en estrategias y programas educativos. Pero también necesitan de metodologías para la investigación de prácticas pedagógicas emprendidas en el marco de la educación popular y la educación informal, así como de la investigación pedagógica usando otras fuentes y archivos conformados por prácticas culturales y artísticas como la literatura, la pintura, la música, el cine y arte urbano, entre otros escenarios en donde los sujetos también se educan y se forman.

En el siglo XX también se dieron las condiciones para una pedagogía crítica, la piedra de toque en la historia de la pedagogía. Tal vez es la única pedagogía cuyas condiciones emergencia guardan una fuerte relación con América Latina: da respuesta a las necesidades educativas de las personas oprimidas en búsqueda de liberación. En 1970, un pedagogo brasilero nos enseñó la pedagogía del oprimido luego de pasar 3 años en el exilio visitando a comunidades alejadas de los centros del poder de Brasil.

Uno de los hallazgos que llevaron a Paulo Freire a escribir *La pedagogía del oprimido* fue encontrarse con personas que le tenían miedo a la libertad y a lo que significaba su proceso de concienciación. La liberación de las personas sólo es posible a través de la práctica de acabar con el miedo, por lo que no es el resultado de un proceso casual, ni dirigido, sino del desamor ante el contenido de la violencia de los opresores. La pedagogía del oprimido para Freire tiene dos momentos simultáneos: “El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 2005, p.55).

Los oprimidos descubren que las ganas de parecerse a su agresor, los mantenían alejados de su liberación. De tanto escuchar a su opresor diciéndole ineptos habían terminado por sentirse incapaces. Para que los oprimidos salgan de su negación, debe creerse y trabajar con ellos/as. Los oprimidos se “forman” en el amor a la muerte (Freire, 2005, p. 72). El

ejercicio pedagógico para Freire consiste en cambiar esta formación por la trayectoria del amor para que los sujetos ya no se permitan ser cosas que al alimentarse ya están tranquilas. La práctica pedagógica que propone Freire es la de un liderazgo revolucionario mediado por la relación dialógica. En este sentido, el método pedagógico es lograr que los educandos (los oprimidos) logren transformarse por medio de propia conciencia.

Los aportes de Freire impactaron en el movimiento de lo que hoy se denomina como pedagogía crítica. La pedagogía crítica es el enclave que activó los procesos para el desarrollo de las pedagogías radicales y feministas que se conocen en la actualidad.

Esta tesis se inscribe dentro del circuito de la pedagogía radical en América Latina. Esta pedagogía proviene de un reconocimiento de las prácticas culturales y artísticas de los sujetos, emprendidas en espacios “no escolares” como la calle, los hospitales y los movimientos feministas o de participación comunitaria y social. Se caracteriza por no empoderar a los sujetos sino en reflexionar con ellos/as el alcance de sus proyectos en dos niveles: a nivel personal y como parte de búsquedas artísticas, y a nivel social como aporte a la transformación y al bienestar colectivo. Estas prácticas radicales beben de la pedagogía feminista y de la necesidad de articular los procesos formativos a procesos que involucran los afectos, las emociones y la toma de palabra situada. En esta tesis se retomaron aportes de pedagogas radicales como Marisa Belausteguigoitia, Rian Lozano, Luz Maceira Ochoa, Katherine Walsh, Claudia Korol, Yuderkis Espinosa, María Lugones, Norma Alarcón, Audre Lorde, bell hooks, Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Elizabeth Ellsworth, y Jennifer Gore.

Elaborar una crítica a la formación femenina, como pudo observarse en esta tesis, también conlleva el desencuentro con los discursos producidos por instituciones encargadas de la educación de las mujeres como la familia y la escuela. El proceso de dislocar estas representaciones desmonta a la "mujer" como signo (Richard, 2009, p. 76), y se relaciona con el objetivo de la crítica cultural feminista: reconocer que cada sujeto

concibe y práctica las relaciones de género al interior de una sociedad y de una cultura específicas. Estas prácticas formativas producen sujetos. Cuando un sujeto es capaz de criticarlas y reflexionar su proceso formativo está al lado de la crítica, de la virtud. Butler (2000) retoma la crítica de Foucault pero le agrega a la crítica de la formación una mirada desde los estudios de género y de las prácticas de desujeción, de de/formación:

El yo se forma a sí mismo pero se forma a sí mismo al interior de una serie de prácticas formativas que Foucault caracteriza como modos de subjetivación. Que la paleta de sus formas posibles esté delimitada de antemano por dichos modos de subjetivación no significa que el yo no consiga formarse a sí mismo, que el yo esté totalmente formado. Al contrario, se le obliga a formarse, pero a formarse a sí mismo en formas que ya están más o menos operando y en proceso. O, podría decirse, se le obliga a formarse al interior de prácticas que ya están más o menos funcionando. Pero si esa formación de sí se hace en desobediencia a los principios de acuerdo con los cuales uno se forma, entonces la virtud se convierte en la práctica por la cual el yo se forma a sí mismo en desujeción (Butler, 2000/2008, p. 57).

El yo se forma como resultado de prácticas formativas que lo inscriben dentro de ideales de formación específicos, que instauran y validan un tipo de experiencia en razón de sus condiciones fisiológicas (“una mujer tiene senos y la boca cerrada”), sexuales (“la sexualidad es correcta cuando sucede entre un hombre y una mujer”), raciales (“las personas blancas tienen más privilegios sociales que las morenas”) y de clase social (“los/as indígenas son pobres”). En esta tesis, se investigaron prácticas de/formativas, las que narran la desujeción, la desidentificación por medio de políticas de la escritura y de un uso estratégico del silencio como condición idealizada social y culturalmente para los sujetos femeninos. En palabras de Nelly Richard, la crítica feminista es crítica cultural en un doble sentido:

1) es crítica de la cultura, en tanto examina los regímenes de producción y representación de los signos que escenifican las complicidades de poder entre discurso, ideología, representación e interpretación en todo aquello que circula y se intercambia como palabra, gesto e imagen, y 2) es una crítica de la sociedad realizada desde la cultura, que reflexiona sobre lo social incorporando la simbolicidad del trabajo expresivo de las retóricas y las narrativas a su análisis de las luchas de identidad y de las fuerzas de cambio (Richard, 2009, p. 79)

Con la mirada de la crítica cultural feminista a la pedagogía crítica en esta tesis se emprendieron cuestionamientos desde las políticas de la escritura sin olvidar la interseccionalidad de género, sexo, raza y de clase social.

Pero también esta disertación es el resultado de la transformación de la investigadora en una pedagoga que sitúa sus intencionalidades investigativas como parte de proceso de formación y de de/formación. Situar las perspectivas con las cuales se aborda un problema de investigación, es una cualidad ética y crítica del sujeto que investiga. Esta orientación entrega estudios que no tienden a la búsqueda del origen de un problema sino las narrativas a través de las cuales ha sido sostenido así como las narrativas para desmontarlo. El problema de la de/formación femenina, como se ha visto durante esta tesis, ha tenido diferentes transformaciones necesarias para las reflexiones pedagógicas en tanto pone el dedo sobre el renglón de la formación y constitución de la subjetividad y de pedagogías de la transformación a través de práctica de la escritura.

Las narrativas y trabajos de memoria emprendidos por grupos y movimientos sociales como parte de esas pedagogías es otro de los objetos de estudios de la crítica cultural feminista. De manera específica, para esta tesis, el giro biográfico-narrativo (Delory-Momberger, 2009) en la educación, constituyó un lugar transdisciplinar en el marco de la investigación educativa. En una entrevista, Antonio Bolívar considera este enfoque investigativo como transversal a campos disciplinares de las ciencias sociales y humanas con elementos procedentes de “la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica, etc.” (Bolívar en entrevista con Porta, 2010, p. 203), resaltando su conectividad con diferentes procesos, en especial, como un enfoque a través del cual puede explorarse la construcción narrativa de la realidad.

Para Bruner (2012), el acercamiento de los sujetos a la realidad sucede por medio de operaciones narrativas que permiten la apropiación de significados particulares y colectivos. Cuando un sujeto recuerda, lo hace a modo de recuento, como si contara una

historia. Bolívar, retomando a Ricoeur, dice que “Narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir identidad.” (Bolívar en entrevista con Porta, 2010, p. 205). En últimas, el movimiento biográfico-narrativo permite reconocer un nuevo fenómeno en torno al estudio de la formación: el impacto que tiene la narrativa como una estructura a través de la cual el sujeto pueda narrarse a sí mismo/a.

Pero es necesario aclarar que el estudio de las formas como los sujetos articulan su subjetividad es tanto una labor transdisciplinaria como un ejercicio de cruzar cercos.

El primer cerco cruzado en esta investigación desmonta la pedagogía moderna a través de la desestructuración de su narrativa. La narrativa de la pedagogía moderna fue escrita por un sujeto cuya ansiedad era sacar a los individuos de su animalidad. Este sujeto pertenecía a una nueva clase, la burguesa, con acceso a la educación y a la “alta cultura”: conciertos de música clásica, obras de teatro, óperas. Escribió textos en donde sugería el desarrollo de técnicas especializadas para la domesticación de los instintos de los individuos, así como de una clasificación de sus mejores edades para aprenderlas (abordadas en el Capítulo I). La infancia, entonces, aparece en el panorama educativo, quitándole su condición de etapa de la vida para constituir la en sujeto de la pedagogía moderna. Un sujeto en falta de la razón y de autonomía que puede ser un/a niño/a, una mujer, un hombre pobre.

La desestructuración de esta narrativa fue posible con preguntas como ¿Qué cuenta como mujer y hombre en el contexto de la pedagogía? ¿Sus dispositivos forman la manera como ellos definen su género? ¿Qué puede llegar a ser una mujer cuando desde antes de nacer se han establecido sus límites? ¿Qué sucede cuando un hombre es lo que quiere ser y no un padre de familia o un soldado? ¿Cuáles son los recursos necesarios para hacer la transición de un análisis pedagógico de las prácticas de de/formación en el contexto del sistema educativo a un análisis de la de/formación de narradoras personaje con lentes de

la crítica cultural, de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista? ¿Cómo es posible analizar la desidentificación en una práctica artística y cultural como la narración?

El segundo cerco para esta disertación fue el de las disciplinas. Aquí hablaré en primera persona. Mi formación desde el Pregrado no fue sólo enfocada hacia la pedagogía, sino también hacia los estudios lingüísticos y literarios. En Colombia, la formación para ser pedagoga se especializa en un saber específico, siendo mi especialidad Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Además, pertenezco a semilleros de investigación en diversidad cultural, en estudios de literatura regional (antioqueña) y en antropología pedagógica, por lo que al finalizar mi Pregrado ya había participado en investigaciones como investigadora, co-investigadora y/o auxiliar de la investigación. Mientras daba la cátedra de Antropología Pedagógica y Teorías de la Formación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA), enseñaba a mis estudiantes a reconocer la literatura como una fuente para estudiar la formación; y alternaba la docencia con el desarrollo de mi tesis de maestría, *En los umbrales de la literatura y la pedagogía: la formación femenina en la novela antioqueña*⁵⁹.

Apelo a un resumen de mi trayectoria formativa, investigativa y profesional para argumentar que esta tesis hace parte de un proyecto académico en donde pueden leerse mis relaciones con la transdisciplina.

⁵⁹ A partir del análisis de las experiencias formativas, las imágenes y los modelos narrados en las novelas *Interrogantes sobre el destino* (1942) y *Reptil en el tiempo* (1986), mi tesis de maestría estudia, desde una perspectiva antropológico-histórico-pedagógica y de género, la formación femenina como una construcción discursiva, histórica, metafórica y narrativa que se expresa en la resignificación de los procesos de concienciación femeninos universales, impuestos parciales, realizada por las voces de unas mujeres narradas. La investigación indaga por los procesos formativos no desde una perspectiva pedagogizante o limitada a una didáctica de corte prescriptivo, sino en su expresión en el campo de la formación femenina. Así mismo, se aleja de un concepto de formación general para escuchar la voz de los personajes femeninos de las novelas, las cuales no habían sido consideradas en el contexto colombiano como fuentes para la escritura de estudios acerca de la formación femenina, inscritos en los umbrales de la pedagogía y de la literatura.

El tercer cerco se relaciona con la dificultad para que las miradas sobre esta investigación se enfocaran en los cruces entre pedagogía, género y narrativa, en las maniobras, como escribe Chela Sandoval (2015), para que en este estudio tuvieran lugar herramientas creadas especialmente para analizar procesos de de/formativos en tres novelas. Sin embargo, las primeras lecturas a la tesis entendieron este esfuerzo como una falta.

El comité tutorial de esta investigación tuvo que hacerse dos veces, pero siempre contando con el apoyo incondicional de la Dra. Belausteguigoitia como tutora principal. Las lecturas del primer Comité fueron hechas desde lo que le hacía falta a mis textos para ser pedagógicos, análisis basados en los estudios de género y/o literarios. Estaba en falta por que no tenía una “adecuada” formación en letras, o una formación en donde la pedagogía es igual a “conocimiento de técnicas para enseñar algo a niños/as, jóvenes, adultos/as”, o un título de posgrado en estudios de género. Estar en falta era asumir apreciaciones como:

-Con esta tesis no puedes presentarte a un trabajo para pedagoga, ni tampoco a una plaza de estudios culturales o de género.

-Esta tesis analiza novelas, entonces ¿porqué no usas las herramientas narratológicas para acercarte a ellas?

-Es pésimo tu uso de nociones como performatividad, pues es una noción muy reciente y tus novelas fueron publicadas en los 80s. Usa nociones de la época como feminismo liberal o feminismo de la igualdad.

-Incluye un último capítulo en el que desarrolles una didáctica para que las tres novelas analizadas sean leídas en uno de los cursos de literatura que puedas dar.

-Es una mezcolanza tu tesis, empieza por definir término por término, aclarando de dónde los tomas para que luego puedas analizar las novelas, cada una en un capítulo por aparte.

Desde hace 5 años, la crítica cultural feminista y los estudios de género impactaron de una manera sustancial en mi proyecto académico-investigativo sobre la de/formación femenina. Y esta mirada me enseñó que lo maravilloso de ser leída en falta es que logré, de alguna manera, sobreponerme a ella y completarme a través de mi determinación transdisciplinaria. Cruzar las anteriores fronteras tuvo como resultado un estudio genuinamente transdisciplinario que va a los límites de la pedagogía con los estudios de género y de los estudios literarios.

El cuarto cerco que hace referencia a la formación que recibimos las pedagogas es una oportunidad para que esta investigación sea conocida como un ejemplo de la transdisciplina en pedagogía. Los Pregrados en Pedagogía que conozco, de la UNAM y de la UdeA, tienen pocas asignaturas en donde se trabaje la idea de la *Bildung*, y aún más, espacios en donde se emprenda una crítica o se estudien pedagogías de la de/formación, radicales, feministas, inesperadas, entre otras corrientes pedagógicas contemporáneas que reflexionan sobre los sujetos de la pedagogía a partir de la transdisciplina con los estudios de género, culturales, decoloniales, literarios y visuales. Estos estudios son introducidos por pocos/as docentes, cuyas investigaciones han atravesado las fronteras de la pedagogía y se han encontrado con los cercos de las mismas facultades de educación que los encuentran necesarios para la formación de pedagogos/as.

Pero también hubo momentos de formación afines a la transdisciplina que ayudaron a la creación y posicionamiento de las nociones creadas en esta tesis como sujeto extranjero de la pedagogía, efecto pedagógico de la narradora personaje, efecto pedagógico de las novelas, prácticas pedagógicas de/formativas, hábitats del sujeto de/formado, efectos del desaprendizaje, narradora degenerada y lenguas bífidas, todas categorías emergentes del trabajo con fuentes procedentes de las pedagogías radicales y feministas, de los estudios culturales, literarios y cuir.

Y, por supuesto, estas categorías no se hubieran configurado sin un proceso de formación transdisciplinario que ofrece el Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este Posgrado respalda, junto con el de Estudios Latinoamericanos, la Orientación Interdisciplinaria de Posgrado en Estudios de Género y Crítica Cultural (OIP-EGCC) a partir de su creación en el año de 2006. Esta iniciativa ha dado lugar al desarrollo de proyectos de investigación con un enfoque transdisciplinario y en diálogo con las mujeres y con los grupos minoritarios o marginalizados en razón de sexo, género y/o clase. Desde sus inicios, el desarrollo del proyecto de investigación que dio origen a esta tesis se adscribió a esta orientación a través de la Dra. Marisa Belausteguigoitia, directora del Seminario de la Orientación “*Frontera, identidad y ciudadanía: aproximaciones críticas desde los estudios culturales comparativos y de género*”⁶⁰, e impulsora del Proyecto de la OIP-EGCC en la UNAM⁶¹.

En los Seminarios que cursé bajo la OIP-EGCC dados por la Dra. Belausteguigoitia comencé a desarrollar un acercamiento transdisciplinar a las tres novelas analizadas en esta tesis. En estos Seminarios, el estudio en clase de textos y prácticas provenientes de la literatura, el performance, las artes visuales, el video y el cine, me ayudaron a la comprensión de la teoría y de los/as autores/as provenientes de los estudios culturales, de género, la crítica cultural feminista y los estudios poscoloniales.

⁶⁰ Este Seminario a lo largo de los años ha cambiado su nombre respondiendo a los cambios en la Orientación y a las temáticas investigativas de los/as estudiantes del Seminario.

⁶¹ La OIP-EGCC en sus Seminario retoma este interés y ofrece espacios formativos que comprenden temáticas como: cultura, discurso, representación, género y sexualidad, sujetos del feminismo, feminismo y experiencia, y otros conceptos: cuerpo, performance, feminicidio, emociones y afectos, usos de la memoria, justicia, raza, masculinidades, transexualidad y transgénero. Así como las nociones de práctica cultural, políticas del sujeto, identidad, fronteras geográficas y geoculturales, ciudadanías, entre otros, a través de metodologías que involucran el análisis de prácticas artísticas y culturales como el performance, el activismo y el arte feminista, y cuentos y novelas.

También debo de mencionar mi estancia de investigación en Berlín a través del Colegio de Internacionales Graduados –CIG, al cual fui invitada por recomendación de la Dra. Belausteguigoitia. Estando en Alemania, conté con apoyo de la Dra. Susanne Klengel también formada en la transdisciplina de los estudios literarios, estudios culturales y latinoamericanos. En el CIG participé en discusiones en torno a proyectos transdisciplinarios, de jóvenes académicos/as alemanes/as y procedentes de diferentes partes del mundo como España, Estados Unidos, México, Brasil, Colombia. Cuando presenté mi investigación, sus preguntas eran de tipo metodológico, con sugerencias de lecturas que situaban el problema de investigación dentro de las tendencias de los estudios transdisciplinarios.

En últimas, la perspectiva de la crítica cultural feminista adoptada en esta tesis me ayudó a cruzar los mencionados cercos, en especial, a no inscribirme en la comodidad que otorgan las metodologías y herramientas hegemónicas de la pedagogía, disciplina en la que comencé la travesía académica. La crítica propone estudiar las maneras como nos deslindamos de la comodidad e ingresamos a otras lecturas que nos muestran otros puntos de vista. En este sentido, mirar con la pedagogía crítica y con la crítica cultural feminista implica antes del estudio de las prácticas de de/formación de los sujetos, un proceso de de/formación de la comodidad disciplinar. Para preguntar por cómo los sujetos se forman también debemos preguntarnos como devenimos de/formadoras de nosotras mismas.

Bibliografía

Fuentes primarias

María Luisa Puga. (1987). *La forma del silencio*. Ciudad de México: Siglo XXI

María Helena Uribe de Estrada. (1986). *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)*. Medellín: Editorial Molino de Papel.

Ana Castillo. (1986). *The Mixquiahuala Letters*. New York: Anchor Books.

Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International Review of Education*, 33 (4), 419-435.

Alarcón, N. (1990). La literatura chicana: un reto sexual y racial del proletariado. En A. López-González, A. Malagamba y E. Urrutia (Eds.), *Mujer y Literatura Mexicana y Chicana: Culturas en contacto 2*. (pp. 207–212). Ciudad de México y Tijuana: El Colegio de México y El Colegio de la Frontera Norte.

_____.(1989). Traductora, Traditora: A Paradigmatic Figure of Chicana Feminis. *Cultural Critique*, 13, 57-8.

Alcoff, L. (2010). Phenomenology, Post-structuralism, and Feminist Theory on the Concept of Experience. En L. Fisher & L Embree (Eds.), *Feminist Phenomenology* (pp. 39-56). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

_____. (2002). M. Rosario Martín Ruano (Trad.). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de la identidad de la teoría feminista. *Revista Debats*. 76. 1-26. Recuperado de: <https://goo.gl/5mHwH5>.

- Anderson, B. (1983/1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anzaldúa, G. (1988). Hablar en lenguas. Un carta a escritoras tercermundistas. En Cherríe Moraga y Ana Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. 218-222. San Francisco: ISM Press.
- _____ (1988) Castillo, A. y Alarcón, N. (Trads.) La prieta. En Cherríe Moraga y Ana Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. 156-168. San Francisco: ISM Press.
- _____ (1987/2007). (4 ed). *Borderlands/La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Arango R, S. (2010a). De la poesía a la prosa, o imágenes de la formación femenina en el proyecto de nación colombiano del siglo xix. *Historia Caribe*, 17. 67-88.
- _____ (2010b). *En los umbrales de la pedagogía y la literatura*. (Tesis de maestría) Recuperada del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.
- _____ (2009a) La novela de formación y sus relaciones con la literatura y los estudios de pedagogía. *Folios*, 30. 127-146.
- _____ (2009b) La relación entre pedagogía y la literatura, posibilidades de fugas y de encuentros dentro de la Abadía. *Revista pensamiento, palabra y obra*, 4(4).
- Aranzazu, S. B. (2003). *La novela de formación en la narrativa española contemporánea escrita por mujeres*. Tesis para optar al título de Doctora en Literatura Española. Universidad de Barcelona.
- Arán, P. (2009). Parte I. Géneros literarios”. (pp. 11- 53). En Arán, Pampa & Barei, Silvia. (Eds.) *Género, texto, discurso. Encrucijadas y caminos*. Córdoba: Comunic-Arte.

- Araújo, H. (1989). *La Sherezada Criolla. Ensayos sobre escritura femenina latinoamericana*. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Arrellano, A. (2005). Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos. En A. Arellano D. (Coord). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. 79-92. Bogotá: Anthropos Editorial.
- Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Francisca Radke.
- Bhabha, H. (2006). Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna. En: R. Romero. *Naciones literarias*. (pp. 69-112) Madrid: Anthropos Editorial y Servicio de Publicaciones de la Editorial Complutense de Madrid.
- Bajtín, M. M. (2009). “Autor y personaje en la actividad estética”. En M. M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal*. (pp. 13-199). México: Siglo XXI.
- _____ “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo” En M. M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal*. (pp. 200-248). México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1995). R. Howard. (Trad.) From Work to Text. (pp. 56-68). *The Rustle of Language*. New York: HILL and Wang.
- _____ (1994). “El efecto de realidad” (180-185) En: *El susurro del lenguaje*. Ciudad de México: Paidós.
- Belausteguigoitia, M. & Lozano, R. (2012). (Coords). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Belausteguigoitia, M. & Gutiérrez, M. del S. (2012). “9. Chicana/o & Latina/o Studies in Mexico” En: Bost, Suzanne & Aparicio, Frances. (Eds.). *The Routledge Companion To Latinola Literature*. (pp. 95-107). Abindgdon: Routledge.
- Belausteguigoitia, M. (2012). “Teoría crítica y pedagogía”. En: Bonfil, Rosa Nidia; S. Fuentes & E. Treviño. *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias*

sociales y humanidades. (pp. 475-489). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2009). “Frontera”. En: Szurmuk, Mónica & McKee, Robert. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. (pp. 106-112). Ciudad de México: Siglo XXI Editores e Instituto Mora.

_____ (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua de la india en los umbrales de la nación. *Debate feminista*. 12, 24.

Bellver Sáez, P. (2006). Nilda de Nicholasa Mohr. El Bildungsroman y la aparición de un espacio puertorriqueño en la literatura de los EEUU. *Atlantis. Universidad Complutense de Madrid*, 28, 101-113). Tomado de: <http://www.atlantisjournal.org/ARCHIVE/28.1/2006BellverSaez.pdf>

Benjamin, W. (1991). R. Blatt. (Trad.). “El narrador”. Disponible en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/benjamin_narrador.PDF

Berger, J. (2007).(2ed) J. Beramendi. (Trad.) 1. En: *Modos de ver*. (pp. 13-42). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Bhabha, H. (2006/1994). Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna. En: D. Romero. *Naciones literarias*. (pp. 69-112). Barcelona: Antrhopos Editorial.

Biesta, G. (2002). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*. 36. (3). 377-390.

Bogdan, R. y Biklen, S. (2003) (4 ed.) *Qualitative research for education. An introduction to Theories and Methods* Boston: Pearson Education Group.

Bohórquez, D. (2005). Novela de formación y formación de la novela en los inicios del siglo XX en Venezuela. *Cuadernos de Cilha. Revista del Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana*. Tomado de: <http://goo.gl/9IIX6m>.

- Bondi, L. (1996) M. Lamas (Trad.). Ubicar las políticas de la identidad. *Debate Feminista*. 7. (14), 14-37.
- Bourdieu, P. (1999). Trad. J. Jordá. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa Editorial.
- _____(2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, Col. Aprendizaje.
- Butler, J. (1997). Género melancólico/Identificación rechazada. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías de la sujeción*. (pp.147-165). Madrid: Cátedra.
- _____(1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En: Sue-Ellen Case (ed.) *La realización de Feminismos: Teoría crítica feminista y el teatro*. (pp.296-314). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cajiao, F. (2001). “La sociedad educadora” *Revista Iberoamericana de Educación*. 26,1 7-33.
- Cantero R, M. Á. (2004). *El “boom” femenino” hispanoamericano de los años ochenta. Un proyecto narrativo de “ser mujer”*. Granada: Universidad de Granada.
- Cardoso, R. (2006). Fuereñez y apropiación: Zirahuén y los espacio en *Inventar ciudades*. En: A.R. Domenella. *María Luisa Puga. La escritura que no cesa*. (pp. 71-86). Toluca: Tecnológico de Monterrey, campus Toluca.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaría. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*., 181.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en Colombia (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castillo, A. (1995). Un tapíz: The Poetics of Concientización. En: C. Joysmith (Edit.) *Las formas de nuestras voces: chicana and mexicana writers in Mexico*. (pp. 87-90).

- Ciudad de México: CISAN-UNAM, Centro de Investigaciones sobre América del Norte.
- Castillo, D. D. (2002). La carta privada como práctica discursiva: Algunos rasgos característicos. *Revista signos*, 35, 33-57. Tomado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100003&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342002005100003.
- Castro Lee, C. (2000). La novela de formación en la narrativa de Rocío Vélez, Ketty Cuello, Silvia Galvis y Consuelo Triviño. En: M. M. Jaramillo, B. Osorio y A. Robledo (ed.), *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del Siglo XX*. Volumen III. Hibridez y alteridades (Vol. III, pp. 356-391). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires/ Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.
- Catelli, L. (2012). *Términos claves de la teoría poscolonial latinoamericana: despliegues, matices, definiciones*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario
- Cortés de Arabia, A. M. (2007) La interdisciplinariedad en la educación universitaria. *Anuario del CIJS*. 401-415. Tomado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-013/index/assoc/D4608.dir/sec10004a.pdf>
- Cruz García, A. (2009). *Re(de-)generando identidades. Locura, feminidad y liberalización en Elena Garro, Susana Pagano, Ana Castillo y María Amparo Escandón*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1978). J. Aguilar. (Trad.). *Kafka. Por una literatura menor*. Ciudad de México: ERA.

- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, y CLACSO Coediciones.
- Derrida, J. (2001) H. Silva y T. Segovia (Trads.) *La tarjeta postal: de Sócrates a Freud y más allá*. México: Siglo XXI.
- Dobe, S. (2009) J. Andrade (Trad.). Modernidad. En Szurmuk, Mónica & McKee, Robert. (pp. 177-182). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores e Instituto Mora.
- Domenella, A. R. (2006). María Luisa Puga, del testimonio poscolonial al cuerpo del dolor: un camino reflexivo a través de la escritura. En A. R. Domenella (Ed.), *María Luisa Puga. La escritura que no cesa*. (pp. 25-36). Universidad Autónoma Metropolitana/Teconológico de Monterrey.
- de Lauretis, T. (1989). “Tecnología del género”. (pp. 33-69). En *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- _____. (1984) 6. Semiótica y experiencia. En *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. (pp. 251-294). Valencia: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la mujer.
- Eco, U. (1997/1980). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Ellsworth, E. (1999). 2. ¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica. En: Belausteguigoitia, Marisa, y Mingo, Araceli (Edits). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. (pp. 55-88) México: Paidós.
- Escobar, A. (2007). “Introducción. El desarrollo y la antropología de la modernidad”. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. (pp. 19-46). Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayo históricos*, España: Biblioteca Nueva.

- Espinosa, Y. (2014). Una crítica decolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano*. 184, 7-12.
- Fabre, M. (2011). Trad. A. Rendón. Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Vol. 23 (59), 215-225.
- Fanon, F. (2009/1952) VI. El negro y la psicopatología. En *Piel negra, máscaras blancas*. (pp. 133-152). Madrid: Ediciones Akal.
- Fernandes de Oliveira, L & Ferrão Candau, V. M. (2013). Capítulo 8. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil”. En K. Walsh. (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. (pp. 275-303). Quito: Abya Yala.
- Foucault, M. (1977/2009). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970/2005) (2da. Edición). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores S.A.
- Freud, S. (1948). La aflicción y la melancolía *Obras completas. Volumen 1*. pp. 1067-1074. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fuentes, L. Y. (2010) V. El Plan Decenal de Educación Colombia 2006-2016: un “pacto social” que se resiste a la equidad de género y a la diversidad sexual. En A. Mingo (Coord.). *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y Plaza y Valdés Editores.
- García Alarcón, E. (2010). Luis Vives y la educación femenina en la América colonial. *América sin nombre*. No. 15, 112-117.
- García, Carlos. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres, dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores,

- Garrido Domínguez, Antonio. (2004). "El texto literario a la luz de la hermenéutica". *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica* 103-124. Tomado de: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01305097500571843645802/014363.pdf?incr=1>
- Gargallo Celentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confeción.
- _____ (2009) "9. El feminismo filosófico". En Dussel, Enrique; Medieta, Eduardo; Bohórquez, Carmen (Eds). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000): Historia, corrientes, temas, filósofos*. (pp. 418-433). México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2006). *Las ideas feministas latinoamericanas*. Tomado de: http://webs.uvigo.es/pmayobre/descargar_libros/las%20ideas%20feministas%20latinoamericanas.pdf
- Giudici, B. (2003). Denotación y connotación *Revisited Hieronymus Complutensis*. 53-62.
- Giraldo, L. M. (Comp) (1998). *Ellas cuentan. Una antología de relatos de escritoras colombianas, de la Colonia a nuestros días*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.
- González Fernández, H. (2009). S. Ferreiro. (trad.). *Género y Nación. La construcción de un espacio literario*. Barcelona: Icaria.
- Gore, J. (1992) La ética foucaultiana y la pedagogía feminista. *Revista de Educación*. 297, 155-178.
- Gutiérrez Magallanes, Ma. del S. (2015). *Autobiografía política y latinoamericana: una producción cultural contrahegemónica. Proyectos culturales que revelan procesos sociales que difieren y escrituras que convergen (palabras, vidas y*

utopías de Gloria Anzaldúa y Roque Dalton). (Tesis doctoral). Recuperada del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Hall, S. (2003) Introducción: ¿quién necesita 'identidad'? *Cuestiones de identidad cultural*. (pp. 13-39). En: Stuart Hall y P. Dugay (Comp.) Buenos Aires: Amorrortu.

Haraway, D. J. (1995). Capítulo 7. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (pp. 313-346). Madrid: Cátedra.

Hernández, G. (2009) Neocolonialismo y políticas de representación. La creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos. *Lectura y vida*. 30, 1, 30-43.

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). *The Nation as Invented Tradition*. Londres, Cambridge University Press.

hooks, bell. (2009). Las Lindes. (Trad.) Capítulo 3. Abrazar el cambio. La docencia en un mundo intercultural. Madrid: Las Lindes. Grupo de Investigación y acción acerca de educación, arte y prácticas culturales.

_____. (2001) "Straightening Our Hair". En: Lester Faigley & Jack Selzer. (Eds.). *Good Reasons*. (pp. 446-452). Boston: Longman Publishers.

_____. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Hurtado Vergara, R. D., Giraldo, S., Leonel, J. (1997). *Escuelas de papel: diez novelas sobre educación*. Bogotá: Grupo impresor Ltda.

Hutchinson, J. & Smith, A. D. (1994). The Question of Definition. En: *Nationalism*, Londres: Oxford University Press.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. Londres: Routledge,

- Joysmith, C. (1995). *Las formas de nuestras voces: Chicana and Mexican Writers in México*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones de América del Norte, UNAM
- Kaplan, C. (1992). Resisting autobiography: outlawgenres and transnational feminist subjects. En: Watson, J. & Smith, S. (Eds.) *De/Colonizing the Subject: Politics and Gender in Women's Autobiography Practice*. (pp. 115-138). Minneapolis: University of Minnesota.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Argentina: Editorial El Colectivo.
- Kosofsky Sedgwick, Eve. (1998). T. Bladé Acosta (Trad.) *Epistemología del armario*. Barcelona: Liberduplex, S.A.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*. Vol. 7. No. 18, 1-24.
- Larrosa, J. (2003). (2 ed.) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Laurence, P. (1994). Women's Silence as a Ritual of Truth: A Study of Literary Expressions in Austen, Brontë y Woolf. En: *Listening to Silences: New Essays in Feminist Criticism*. (pp. 156-166). New York: Oxford.
- Londoño Krakusin, M. (2000). Reptil en el tiempo, de María Helena Uribe de Estrada, La cisterna, de R. Vélez, y Jaulas, de María Elena Bonilla: locura y patriarcado. En M. M. Jaramillo, y A. Robledo, Á. (Ed.), *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del Siglo XX. Volumen III. Hibridez y alteridades* (Vol. III, pp. 326-355). Ministerio de Cultura de Colombia.
- Londoño Mora, N. (2001). *Edición crítica de la novela Reptil en el tiempo de María Helena Uribe de Estrada*. (Tesis de Maestría). Recuperada del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.

López, M. y Davis, F. (2010) "Micropolíticas Cuir: Transmariconizando el Sur". *Ramón. Revista de artes visuales*. 99, 8-9.

López González, A. (Coord.) (1995). Justificación teórica: fundamentos feministas para la crítica literaria. En *Sin imágenes falsas, sin falsos espejos. Narradoras Mexicanas del siglo XX*. (pp. 13-48). México: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Lorde, A. (1984/2007). *Sister Outsider*. Berkeley: Crossing Press.

_____(1984). The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. En: *Sister Outsider*. (pp. 110-114). New York: Random House.

_____*La Hermana, La Extranjera. Artículos y conferencias*. En: *Lifs. Lesbianas Independientes Feministas Socialistas*. (s.d.) Disponible en: <http://lifsperu.org/files/pdf/cendoc/lecturas%20lesbicas/Audre%20Lorde-La%20Hermana%20la%20Extranjera.pdf>

Lozano, R. (2013). Cuerpos de conocimiento o el conocimiento incorporado. Ejercicios performáticos en el salón de clase. Paper. Tepoztlán Institute 2013: Embodied Politics: Race, Sexuality and Performance.

_____(2010). *Prácticas culturales a-normales. Un ensayo (alter) mundializador*. Ciudad de México: UNAM/PUEG.

Ludmer, J. (1985). Tretas del débil. En: P. González y E. Ortega. (Ed). *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*. (pp. 47-54). Puerto Rico: Ediciones Huracán.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. (9). 73-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>

Luke, C. & Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.

- Menze, C. (1996). Lengua y educación (*Bildung*) desde el punto de vista de Wilhem von Humboldt. *Revista de Investigación de Estudios Vascos*, Vol. 41, 2, 351-364.
- Mohanty, C. T. (2008) M. Vinós. (Trad.) Capítulo 10. De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”: La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas” En: L. Suárez & A. Hernández (Eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. pp. 112-148. Madrid: Cátedra.
- Mora Sánchez, I. (2009). *De madres a hijas, del hogar a la escuela. La feminización del magisterio desde la Ilustración a nuestros días*. Publicación electrónica con licencia Creative Commons. Tomado de: https://inmamsanchez.files.wordpress.com/2010/05/de_madres_a_hijas_feminizacion_magisterio.pdf
- Moraga, C. (1988). “*La güera*” En: C. Moraga y A. Castillo. (Eds.). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. (pp. 19-28). San Francisco: ISM Press.
- Moretti, F. (2000/1987). *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*. Londres: Verso.
- Morineau, M. (1990). Situación de la mujer en el México decimonómico. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*. 2, 337-342.
- Muñoz, J. E. (1999). *Disidentifications: queers of color and the performance of politics*. Minneapolis, United States of America: University of Minnesota Press.
- Nochlin, L. (2007) ¿Porqué no han existido grandes artistas mujeres? En: K. Cordero & I. Sáenz. (Comps.). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. (pp. 17-44). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, PUEG/UNAM, CONACULTA.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

- _____ (2002). La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década. Del movimiento pedagógico a los grupos de “excelencia”. En *Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Investigación pedagógica en Colombia* (pp. 9-38). Medellín: Pregón Ltda.
- Nossbaum, F. (1998). 10. The Politics of Subjectivity *and* The Ideology of Genre. En: S. Smith & J. Watson. (2 Eds.) *Women, Autobiography, Theory*. (pp. 160-167). London: The University Wisconsin Press.
- Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Ortega, E. (1996). *Lo que se hereda no se hurta (ensayo de crítica literaria feminista)*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Pedraza Gómez, Z. (2011) (2ed.) *En cuerpo y alma. visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pérez, P. (2004). Del Titán laborador a “Las muchachas escritoras”. Sobre las escritoras antioqueñas de los años veinte. En: P. Pérez; C. Giraldo y M.T. Ramírez. *Imaginario femenino en la literatura antioqueña. Maestros gestores nuevos camino*. Cuardenillo 33. (pp. 4-12). Medellín: Corporación Región.
- Perkowska, M. (2008). *Historias híbridas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia*. Madrid: Iberoamericana.
- Pimentel, L. A. (1998). *Relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Ciudad de México: UNAM y Siglo XXI.
- Pires, I. S. (2006), Para uma pedagogia situada e explícita da literacia escolar. Nota de Leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 1, 177-184.

- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En: M. E. Aguirre Lora (Coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos.* (pp. 97-139). Ciudad de México: Centro de Estudios Sobre la Universidad de la UNAM y Fondo de Cultura Económica.
- Porta, L. (2010) La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación.* 1 (1), pp. 201-212.
- Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? (pp. 71-104). *Foucault, la Pedagogía y la Educación.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. (pp. 201-246). En: E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales., p. 246-268. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Ramírez Hernández, R. (2005). La nueva novela de formación sentimental posmodernista. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica,* XXXI, 101-113. Tomado de <www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rfl001-05>.
- Rang, A. (1990). El significado de lo “general” en el concepto de formación general. *Revista de Educación,* 292, 65-75.
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Pensar.
- Richard, N. (2008) Experiencia, teoría y representación en lo femenino-latinoamericano En: *Feminismo, género, diferencia(s).* (pp. 29-45) Santiago de Chile: Palinodia
- _____ (1994). ¿Tiene sexo la escritura?. *Debate feminista.* 9, 5, 127-139.

- Rifà, M.. (2005) “Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas”. En: *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- _____. (2003) Michel Foucault y el giro posestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV, 7, 71-83.
- Ríos Acevedo, C. I. (2000). Un acercamiento al concepto de formación en Kant. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. XII, 93-105.
- Rousseau, J. J. (1762/2009). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
- Runge Peña, A. K. (2008). Acerca de la necesidad de un Instituto de Pedagogía: Reflexiones sobre su naturaleza y sus problemáticas. Sin publicar. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. K., Piñeres, J. D., Hincapié García, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 71-90.
- Runge Peña, A. K., Muñoz G., D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-21.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30- 54.
- Sánchez-Bringas, Á. (2003). *Mujeres, maternidad y cambio. Prácticas reproductivas y experiencias maternas en la ciudad de México*. México. PUEG/UNAM-UAM.
- Salcedo, D. (2010) Next: Doris Salcedo, programa Art:21, Canal Film & Arts. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9AAst32Ss7w>

- Sandoval, C. (2015). J. Constantino. (Trad.). *Metodología de la emancipación*. Ciudad de México. Programa Universitario de Estudios de Género. PUEG/UNAM.
- Segal, N. (2009). *Consensuality: Didier Anzieu, Gender, and the Sense of Touch*. New York: Editions Rodopi B.V
- Scott, J. (1992). Moisés Silva (Trad.) Experiencia. *La ventana. Revista de Estudios de Género*. II, (13), 42-73.
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Herder.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano: una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Siruela.
- Smith, S & Watson, J. (2 Ed.). (1998) Introduction: Situating Subjectivity in Women's Autobiographical Practices. En: *Women, Autobiography, Theory*. London: The University Wisconsin Press.
- Sommer, D. (2004). *Ficciones fundacionales. Las novelas nacionales de América Latina*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Steele, C. (1995) Encuentros y desencuentros en The Mixquiahuala Letters, de Ana Castillo. En: C. Joysmith. (Edit.) *Las formas de nuestras voces: chicana and mexicana writers in Mexico*. (pp. 129-140). Ciudad de México: CISAN-UNAM, Centro de Investigaciones sobre América del Norte.
- Subtramas (s.d.) Pedagogía radical. Abecedario anagramático, recuperada de: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/pedagogia-radical>
- Torres, R.M. (2002) *Aprendizaje a lo largo de la vida: Un nuevo y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur*. Recuperado de: http://www.sida.se/contentassets/c351a7782d0c44e3af1515975a59940f/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617.pdf

- Val del, J. (2009) Cuerpo común y guerra de los afectos. Coreografías globales y cuerpos en serie del Afectocapital *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*. 14, 121-139.
- Vierhaus, R. (1979/2002). Formación (*Bildung*) *Revista de Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 14. (33). Separata.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*. 14, 2.
- Walsh, K. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala.
- Williams C., K. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. En: M. Alberston Finemam y R. Mykitiuk (Eds.). *The Public Nature of Private Violence*. (pp. 93-118). New York: Roudledge.
- Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual. En: *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (pp.45-57). Madrid: Egales.
- Woolf, V. (2006) (2d.) *Un cuarto propio*. Santiago de Chile: Editorial cuarto propio.
- Wulf, C. (2004) *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea Books.
- Zambrano, M. (1986). *Claros del bosque*. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antrhopos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, J.A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (14), 4-9.