



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

**Literatura del yo en femenino: estrategias de lectura para
fomentar pensamiento crítico a partir de las obras *El
acontecimiento* (Annie Ernaux) y *El invencible verano de
Liliana* (Cristina Rivera Garza)**

que como parte de los requisitos para obtener
el grado de Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta
Lic. Alejandra Pérez Farfán

Dirección
Dra. Ma. Ester Bautista Botello

Querétaro, Querétaro

25 de julio de 2025

México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciatario no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

 **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatario.

 **NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).

 **SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

**Literatura del yo en femenino: estrategias de lectura para fomentar
pensamiento crítico a partir de las obras *El acontecimiento* (Annie Ernaux) y
El invencible verano de Liliana (Cristina Rivera Garza)**

Tesis

que parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

presenta
Lic. Alejandra Pérez Farfán

dirigida por
Dra. Ma. Ester Bautista Botello

Dra. Ma. Ester Bautista Botello
Presidenta

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
Secretario

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez
Vocal

Dre. Luis Nivardo Trejo Olvera
Suplente 1

Dra. Araceli Rodríguez López
Suplente 2

Centro Universitario, Querétaro, Querétaro
Aprobada por el Consejo Universitario el 30 de mayo de 2025
México

*A ti, mamá:
que tu fuerza vital siga floreciendo
el invencible verano
que vive en ti.*

*A ti,
por no conformarte al silencio.*

Índice

Agradecimientos	8
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1: Marco teórico y estado del arte	14
La comprensión lectora de textos literarios	14
Niveles de comprensión lectora	14
Alfabetización crítica y educación literaria	16
Teoría literaria feminista	17
Teorizando desde la experiencia personal	19
Cómo acabar con la escritura de las mujeres	20
Pedagogía Crítica	21
El taller en la educación popular	22
Delimitaciones teóricas alrededor de las escrituras del yo	23
Autobiografía	23
Escrituras del yo	26
Literatura del yo en femenino	27
Capítulo 2: poéticas de/sobre la escritura	30
Rivera Garza y Ernaux: hitos de vida	30
Hitos histórico-geográficos	30
Hitos socio-familiares	31
Hitos formativos	31
Búsqueda del yo	32
Estilo de escritura	32
Voz narrativa	34
Yo relacional	36
Capítulo 3: Intervención pedagógica	38

Diseño metodológico	38
Descripción de la población	44
Desarrollo de las sesiones	47
Taller del FCE	47
Primera sesión	47
Segunda sesión	47
Tercera sesión	48
Cuarta sesión	50
Taller en Casa de la mujer	52
Ánalisis de las respuestas al cuestionario final	54
Ánalisis de las autobiografías	56
Casos particulares	60
Silencios	62
Discusión de los resultados	62
Hallazgos	62
Reflexiones sobre mi trabajo docente	65
Conclusiones	66
Bibliografía	68
Anexos	71
Fichas didácticas (Taller FCE)	71

Agradecimientos

Nunca pensé que llegaría a esta etapa profesional y personal de mi vida. Estoy aquí, apenas a los 45 años, porque fue el momento en que mis condiciones me lo permitieron y por el apoyo invaluable de muchas personas e instituciones. Al Conahcyt, que gracias a los recursos que destina, me favoreció con una beca durante la maestría. A la Facultad de Lenguas y Letras, a su personal docente y administrativo, les agradezco por todo el apoyo brindado en el proceso. A las participantes, les doy las gracias por su apoyo y confianza al ser parte de esta investigación.

Mamá, gracias por impulsarme siempre y por haber creído en mí desde el día cero, desde el momento en que elegiste ser mi madre. Hemos sobrevivido tanto, pero tu mayor logro es haber florecido entre tantos inviernos que parecían eternos. Es por eso que nunca he desistido, que sigo buscando lo imposible. Sin tu apoyo, material y vital, este yo no estaría escribiendo.

Gracias, Kriz, porque has creído en mí cuando yo no podía, y me hiciste ver que no importan la edad ni las condiciones materiales para hacer lo que te plenifica. Tus cuidados han sido la fortaleza a la que puedo llegar confiada a pesar del cansancio y el desánimo, pues las cuentas están pagadas, hay comida y Emi ha jugado feliz toda la tarde. Gracias Isabel y Luis David, por cuidarme y amarme como a su niña, por sentirse orgullosos de mí.

Ester, gracias por elegirme, por presionarme y por no presionarme, por hacerme comentarios puntuales y por decirme que estaba todo bien, cuando seguramente no era así. No sé cómo lograste guiarme con todo mi caos, pero tu apoyo y confianza fueron fundamentales para llegar a este punto. Nivs, tus clases fueron oro puro para nosotras. La forma en que conectas con tu experiencia vital fue un gran motor para reflexiones propias. Y una gran motivación. Te agradezco sobre todo la calidez con la siempre que nos recibiste en clase.

A Zaday, Adrián, Lore, Yuri, Mariana, Lucy, Marce, Sunay, Ellie y Cristy les agradezco coincidir, su calidez y apoyo. A mis amigas, Rosario, Elsa, Lula, Ara, por estar siempre, porque puedo llegar a verlas hecha una tormenta, pero con sus palabras y risas recupero la calma, porque descubro con ustedes sabiduría nueva y me siento libre de solo ser. A Emilia y Vicky, mis hermanas, a tantas mujeres de mi familia, por ser incansables perseguidoras de sueños.

Emiliano: a ti te agradezco los mensajes bajo la puerta, tus preguntas urgentes, las mil formas que tienes de hacerme sonreír y llenarme de asombro. Te agradezco sobre todo, por ser mi ancla al mundo y recordarme hacer espacio para lo esencial: un juego, una canción, un paseo, un cuento. Crecer contigo es lo mejor.

Resumen

Esta tesis es una investigación interdisciplinaria entre los campos de las escrituras del yo, la teoría literaria feminista y la pedagogía crítica con el objetivo de proponer estrategias de lectura que promuevan el pensamiento crítico y la revalorización de la experiencia personal de las mujeres. Inspirado en la propuesta pedagógica de bell hooks, el diseño metodológico consiste en la implementación de talleres de lectura dirigido a mujeres en donde en cada sesión leímos en voz alta fragmentos de textos y se exponían algunos elementos teóricos desde la teoría feminista (interseccionalidad, patriarcado, sistemas de dominación) para agregar elementos de análisis durante los conversatorios. Como complemento, propuse escribir textos autobiográficos para vincular los temas desarrollados con la experiencia personal. Después analicé el contenido de los conversatorios, los textos autobiográficos y un cuestionario suministrado al término del taller para valorar los efectos de las estrategias de lectura propuestas. La narración en primera persona, la lectura en voz alta y los conversatorios entre mujeres que discuten sin juzgarse fueron estrategias que destacaron las participantes. En los textos autobiográficos, encontré elementos del pensamiento crítico como el cuestionamiento de la realidad social y de sus propias creencias, así como una profunda reflexión sobre los papeles que han desempeñado como mujeres en distintas etapas de su vida.

Palabras clave: literatura (escrituras) del yo, pensamiento crítico, literatura de mujeres, pedagogía crítica, feminismo.

Abstract

This thesis is an interdisciplinary research between the fields of Self-Writings, Feminist literary theory and critical pedagogy with the aim of propose reading strategies that promote critical thinking and the appreciation of women's personal experience. Inspired by the pedagogical proposal of bell hooks, the methodological design consist in the implementation of reading workshops aimed at women where in each session we read aloud fragments of texts and expose a framework from feminist theory (intersectionality, patriarchy, systems of domination) to add elements of analysis during conversations about the literary texts. To tie the themes to personal experiences, I proposed writing autobiographical texts as a complement. After that, I analysed the content of conversations, the autobiographical texts and a questionnaire provided at the end of the workshop to determine the effects of the proposed reading strategies. First-person narration, reading aloud and conversations between women who discuss without judging each other were strategies highlighted by the participants. I found in the autobiographical texts that there were aspects of critical thinking, like questioning social reality and their own beliefs, and a thorough examination of their roles as women at different stages in their lives.

Keywords: Self-Writings, Critical thinking, Women's Literature, Critical pedagogy, Feminism.

Introducción

Sara Uribe

Mucho se ha hablado del vínculo entre el conocimiento significativo y la motivación para aprender. Bell hooks, docente y teórica feminista, observó que quienes aprenden en el aula necesitan conectar los contenidos con sus experiencias de vida para encontrarle sentido al conocimiento (hooks, 2021, p. 44). Seguidora de una pedagogía liberadora y crítica, escribió sobre sus experiencias en la docencia, pues se dio cuenta de que no se hablaba mucho en la academia sobre la importancia de la experiencia personal en el aprendizaje, pues ella sostiene que al abordar “aquellas cuestiones que son más apremiantes en la vida cotidiana, nos implicamos en un proceso crítico de teorización que faculta e infunde poderío” (hooks, 2021, p. 105). Para hooks, teorizar es un proceso cognitivo necesario para comprender lo que nos ocurre, para dar sentido a nuestras experiencias, y surge desde el cuestionamiento en la infancia de las prácticas socialmente normalizadas.

Las experiencias son resultado de nuestro contacto con el entorno y tienen un efecto en el desarrollo de nuestra personalidad y nuestra forma de ver el mundo. Los textos literarios son una gran ventana a estas experiencias, que pueden hacer eco en nuestra propia vida o bien mostrarnos otras vivencias. Ahora bien, en el ámbito de la literatura, ¿cómo se abordan las experiencias personales?, ¿cómo nos ayudan a cuestionar el mundo?, ¿qué tipo de experiencias están relatadas en los textos que leemos?

Adriana Pacheco, en su estudio sobre la percepción de las escritoras mexicanas contemporáneas *Romper con la palabra: Violencia y género en la obra de escritoras mexicanas contemporáneas* (2017) analiza la producción literaria de escritoras que han publicado de 1970 a 2010. En su estudio introductorio, señala que los principales centros de estudios de género “reconocen una y otra vez que el universo que integran las escritoras es muy grande y que éste sigue siendo parcialmente explorado y en su mayoría desconocido” (Pacheco, 2017, p. 10). ¿Qué impacto tienen estos datos en la representación cultural de la sociedad?, ¿qué representaciones de género produce?

Si nos ponemos a pensar en los textos que nos formaron en el ámbito escolar, ¿qué figuras literarias están representadas en el currículum? Haciendo una revisión en la currícula escolar, las escritoras siguen estando subrepresentadas: “para el final de la primaria, los estudiantes habrán leído [en el libro de texto gratuito de la SEP] a un 13.7% de autoras, contra 65.4% de escritores” (Vargas y Sotelo, 2020). El canon literario sigue siendo predominantemente masculino.

Una de las respuestas se encuentra en los resultados de la encuesta que realiza Pacheco a docentes de literatura y letras en distintas universidades del país: de los 50 encuestados, 41.9% contestó que no incluye escritoras mexicanas en sus cursos, y quienes lo hacen, las incorporan en los últimos semestres dentro de algún panorama general (Pacheco, 2017, p. 31).

Para abordar esta temática, elegí la literatura del yo por centrarse en la experiencia subjetiva de quien narra y, dentro de este rubro, la literatura escrita por mujeres, pues creo que la experiencia humana no está suficientemente representada en las letras si no incluimos a las mujeres por su propia voz.

El propósito de esta investigación es implementar, en una intervención didáctica, las estrategias de lectura desde una perspectiva feminista en un grupo de lectoras convocadas en espacios fuera del espacio escolar. A partir de talleres de lectura crítica y escritura creativa, se analizaron las estrategias de lectura y el abordaje de *El acontecimiento*, de Annie Ernaux, y *El invencible verano de Liliana*, de Cristina Rivera Garza.

Entiendo como estrategias de lectura desde una perspectiva feminista aquellas orientadas a generar una conciencia sobre el sexism –y otras formas de dominación, según el feminismo interseccional– subyacente en pensamientos y prácticas cotidianas, que hace falta señalar y analizar para comprenderlo y cambiarlo (hooks, 2022, p. 41).

Como en muchos movimientos sociales, esta concientización ocurre en un espacio, donde las mujeres se reúnen a reflexionar sobre sus experiencias y dialogan bajo un modelo no jerárquico. Comprender este fenómeno es teorizar para hooks, construir un refugio, “un lugar donde podía imaginar futuros posibles, un lugar donde la vida se podía vivir de otra manera” (hooks, 2021, p. 95).

Mi intención es coadyuvar a la creación de estos espacios y acompañar la reflexión desde textos autorreferenciales donde se cuestionan estos sistemas de dominación desde las experiencias personales de las autoras en un taller de lectura que, en su configuración y modelo de conversación, coincide con los grupos de conciencia del feminismo y de la pedagogía crítica.

Los objetivos de la investigación son: ampliar el canon literario hacia obras escritas por mujeres, describir e implementar las estrategias lectoras desde la pedagogía crítica feminista, describir e implementar las estrategias didácticas que promueven el pensamiento crítico e implementar estrategias para revalorizar la experiencia personal, elemento clave en los tres ámbitos del conocimiento que estoy abordando: la teoría literaria feminista, la pedagogía crítica y las escrituras del yo.

A fin de guiar la investigación, me propongo responder las siguientes preguntas: ¿En qué medida las escrituras autoreferenciales de mujeres son una toma de conciencia sobre la trascendencia de su experiencia personal en una social y cómo el análisis de sus obras puede promover una toma de conciencia similar en las lectoras?, ¿cuáles son las estrategias de lectura desde una perspectiva feminista que contribuyen a pensar de forma crítica? y ¿cómo las obras del corpus plantean una reflexión sobre los sistemas de dominación presentes en nuestra sociedad?

Como hipótesis espero que las participantes tendrán una experiencia de lectura más crítica de los textos propuestos una vez que se implementen estrategias de lectura a voz alta, conversatorios sobre lo leído y la vinculación de los temas del corpus con sus experiencias personales.

Esta investigación quiere influir para que más mujeres experimenten la literatura desde su propia experiencia y contribuya a ampliar su horizonte de expectativas sobre la escritura del yo de mujeres escritoras, quiere darles herramientas para cuestionar los mandatos impuestos por el sistema patriarcal y cómo la literatura abre un espacio de transgresión y resistencia. También espero que la intervención, esto es, la implementación de talleres de lectura, sirva de semillero para la construcción de comunidades sororas donde las mujeres tengan un espacio seguro para reflexionar sobre la condición de género desde la literatura.

En el primer capítulo haré un recorrido entre tres ramas disciplinares, la teoría literaria feminista, las escrituras del yo y la pedagogía crítica para vincular sus planteamientos clave con los objetivos de la investigación. En el capítulo 2 abordaré las obras de Cristina Rivera Garza y Annie Ernaux para analizar de qué manera sus experiencias personales se convierten en escritura por medio de su voz narrativa e invitan al diálogo con sus lectoras. En el tercer capítulo expondré el diseño metodológico de la intervención, el desarrollo de las sesiones de los talleres y el análisis de los resultados. Finalmente, en las conclusiones retomaré los principales resultados para responder a mis preguntas de investigación y reflexionar sobre los alcances y limitaciones de ésta.

Capítulo 1: Marco teórico y estado del arte

La comprensión lectora de textos literarios

Niveles de comprensión lectora

Cuando nos referimos al acto de leer, estamos pensando más allá de la acción de transformar los signos escritos en unidades fonológicas. Como señala Goodman (1996), el objetivo final de todo acto de lectura es comprender. Se trata de un acto complejo, pues

comprender es un proceso constructivo en el cual los lectores dan sentido al texto, este proceso se desarrolla durante la lectura y continúa aun mucho después cuando el lector reconsidera y reelabora cuanto ha comprendido; por ende, la comprensión puede cambiar durante su evaluación” (p. 49).

En su modelo transaccional sociopsicolingüístico, Goodman advierte que los textos hacen referencia a tres sistemas lingüísticos (grafofónico, léxico-gramatical y semántico-pragmático), de entre los cuales los lectores seleccionan información, de forma muy personal y sin intención de abarcar todos los datos, a fin de darle sentido a lo que leen.

Revisando las premisas teóricas de comprensión lectora, casi siempre encontramos alguna clasificación del proceso de comprensión por niveles. Cabe mencionar que la mayor parte de los estudios corresponde a la comprensión de textos generales, así que utilizaré la que se refiere a los textos literarios. Silvia Méndez Anchía (2012), investigadora y académica costarricense, hace mención a tres niveles de comprensión. El primero es *literal* y corresponde a la identificación de las primeras informaciones del texto relativas a la trama, los personajes, acontecimientos y tiempo en el que transcurren.

Quien lee ocupa distintas estrategias cognitivas (Goodman, 1996), como el muestreo y selección de la información en un proceso interactivo que vincula lo que lee con sus propias expectativas e intereses, “de ello se desprende que no se podrá esperar que todos los estudiantes recuerden los mismos datos acerca del texto leído” (Méndez Anchía, 2012, p. 145). El segundo nivel es la *reorganización de lo explícito*, la antesala a la interpretación. En este nivel se busca descifrar el mensaje del texto a partir de la información recuperada en la lectura. Méndez Anchía menciona que esta labor se vuelve más compleja en el caso de los textos literarios, pues la posibilidad de generar varios significados es propia a su naturaleza. Por lo tanto, este nivel “contempla habilidades tales como el análisis, la síntesis, la esquematización, la paráfrasis y la jerarquización, [...] en lo referente a la lectura de textos literarios, incluye el reconocimiento de las categorías predominantes en cada género” (Méndez Anchía, 2012, p. 146).

La autora menciona dos consideraciones básicas en su propuesta psicopedagógica de la lectura de textos literarios. La primera, tener un enfoque flexible para presentar una variedad de textos literarios a fin de resaltar su especificidad textual. De esta manera, es más accesible al estudiantado aprender las particularidades de cada género o corriente literaria, así como las categorías analíticas propias. La segunda consideración es no perder de vista que en el estudio de la literatura entran en juego dos elementos indisociables: los contenidos y “la forma expresiva que ellos adoptan (forma que se puede explicar mediante las categorías de análisis que se asocian con este nivel de lectura)” (Mendez Anchía, 2012, p. 147). En esto se resume la importancia de la formación de lectores literarios: los temas siempre nos interpelan, pero hay que comprender su forma para apreciar su especificidad.

El tercer nivel de compresión, el *inferencial o figurativo*, “consiste en la elaboración de interpretaciones, conjeturas e hipótesis, por parte del lector, con base tanto en la información explícita e implícita como en sus propias intuiciones y experiencias personales” (CR, MEP, 2005 como se cita en Mendez Anchía, 2012, p. 148). En este nivel, quien lee depende de sus propias coordenadas personales para darle una significación a la lectura. Su edad, género, situación socioeconómica, cultural y educativa serán clave en su interpretación. Por lo mismo, en todos los niveles es necesario fomentar la lectura de textos literarios y promover cómo estos textos se relacionan con nuestra realidad: “es tan importante que realicen una interpretación sólida aplicando la connotación y de acuerdo con indicios textuales, como que puedan evaluar y sobre todo aplicar lo leído a su vida personal y a la comprensión de su entorno” (Mendez Anchía, 2012, p. 148).

Esto nos lleva a un punto importante de la formación de lectores literarios: ¿qué puede enseñarnos la literatura?, ¿qué tipo de aprendizaje particular nos ofrece? Esta reflexión sobre la lectura literaria de Todorov (2009) revela algunos indicios:

Este tipo de aprendizaje no cambia el contenido de nuestra mente, sino el propio continente; no las cosas que percibimos, sino el aparato de percepción. Lo que las novelas nos ofrecen no es un nuevo saber, sino una nueva capacidad de comunicación con seres diferentes de nosotros, y en este sentido participan más de la moral que de la ciencia. El horizonte último de esta experiencia no es la verdad, sino el amor, forma suprema de relación humana. [...] Pensar y sentir adoptando el punto de vista de los demás, personas reales o personajes literarios, es el único modo de tender a la universalidad, y por lo tanto permite realizarnos. (p. 89)

Este aspecto que retoma Todorov me parece fundamental en la práctica docente. Así como el método científico nos guía para tener certezas que se basen en hechos, así como la retórica nos ayuda a darle forma a nuestros pensamientos a través de las palabras y convencer con argumentos,

la literatura se insertaría en nuestro “aparato de percepción” para comprender otras miradas, otros sentimientos y “tender a la universalidad”.

Alfabetización crítica y educación literaria

Los modelos educativos están en constante adaptación para intentar ajustarse a un mundo cambiante. Es el caso de organismos internacionales que buscan dar lineamientos educativos a distintos países, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, que evalúa habilidades y conocimientos en matemáticas, lectura y ciencias.

Una de las últimas competencias incluidas en este vasto marco de evaluaciones es la *competencia global*, definida como “la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y por el desarrollo sostenible” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s/f). Cada competencia se vincula a conocimientos y habilidades que nos permiten adquirirla. Es una competencia que requiere habilidades de pensamiento crítico y analítico, pues reconocer el lugar que tiene la dignidad humana y la diversidad cultural pasa necesariamente por la capacidad de reflexionar sobre lo que cada cultura valora del ser humano y la *alfabetización crítica* es una herramienta para este fin (Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023, p. 3). Según las autoras, este tipo de alfabetización, desarrollada a partir de las obras de Vygotski y Freire, se orienta a desarrollar en el ser humano sus capacidades para razonar, comprender y transformarse a sí mismo. Citan dos conceptos clave de las investigaciones de Freire: *problematización* y *concienciación*: “Los procesos de problematización ponen sobre la mesa la importancia del cuestionamiento de la realidad (develación o inserción crítica) que lleva a la concienciación, esto es, a la capacidad de percibir, reflexionar, posicionarse y actuar” (Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023, p. 4).

Estos planteamientos teóricos ponen de manifiesto que el cuestionamiento de la realidad conlleva la toma de conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno y lo más importante, nos impulsa a elegir, a tomar una posición. ¿Cómo contribuye la educación literaria a desarrollar esta competencia? En la medida en que los lectores estén dispuestos a conocer otras formas de ver el mundo, el propio o el del otro, podrán hacerse preguntas y llegar a conclusiones que les permitan posicionarse frente a las posturas presentes en obras literarias. La literatura, en este sentido, sirve de puente para conectar con el otro, para entablar un diálogo con otras culturas a partir de los textos. Las autoras rescatan una hermosa cita de Rudine Sims Bishop, profesora emérita estadounidense,

sobre el alcance que tienen los libros para comprender a otros o a nosotras mismas. Ahí elabora que las obras literarias son ventanas que nos ofrecen vistas a otros mundos, aunque, a veces, esas ventanas también pueden tener puertas corredizas de cristal, donde, mientras leemos, podemos cruzarlas a través de la imaginación y entonces nos volvemos parte de ese mundo creado o recreado en los libros. Lo interesante es cuando las condiciones de iluminación transforman esa ventana en un espejo. Entonces, dice Rudine Sims Bishop, “La literatura transforma la experiencia humana y nos devuelve su reflejo, y en esta imagen refractada podemos ver nuestras propias vidas y experiencias como parte de una experiencia humana mucho más amplia. Leer, entonces, se vuelve en un acto de autoafirmación y, muy a menudo, quien lee está buscando espejos en los libros” (citado en Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023, p. 5).

Creo que ofrecer estas miradas es nuestra tarea como mediadores de lectura. En los textos que elijamos, en las prácticas lectoras que promovamos, en los diálogos que generemos, guiar el proceso para que encuentren ventanas o espejos. Varios autores mencionan la importancia de leer en condiciones de libertad, como Bernabé Sánchez (2020), pues solo así podrá aprovechar el proceso necesario “para su desenvolvimiento y desarrollo en sociedad” (p. 22). Bermúdez-Martínez e Iñesta-Mena señalan que quienes enseñamos debemos abandonar nuestra postura jerárquica –eliendo lecturas o interpretaciones, por ejemplo–, y más bien convertirnos guía de “posibles caminos a transitar, desde elecciones e interpretaciones individuales y propias, fruto de opciones y lecturas personales” (Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023, p. 8).

De modo que nos enfrentamos a una actividad compleja que requiere de muchos presupuestos para abordarla en el salón de clases. Creo que quizás la condición más difícil de llevar a cabo es abandonar nuestra posición jerárquica ante el grupo, a fin de promover este diálogo igualitario.

Teoría literaria feminista

“La historia de la literatura empieza de forma inesperada. El primer autor del mundo que firma un texto con su propio nombre es una mujer” (Vallejo, 2021, p. 164). Así introduce Irene Vallejo la historia de las mujeres en la literatura en su ensayo sobre la historia de los libros, *El infinito en un junco*. En su narración nos cuenta que en el siglo 23 a. C. –mil quinientos años antes del nacimiento de Homero–, Enheduanna, poeta y sacerdotisa sumeria, rubricó con su nombre una serie de himnos religiosos dedicados a Inanna, su diosa protectora, quien la visitaba en las noches para ayudarle a “concebir” su lírica.

No obstante, este protagonismo femenino está lejos de ser la norma en la historia literaria. Desde las civilizaciones griegas y romanas que estudia Vallejo en su ensayo, la palabra pública era posesión exclusiva de los varones, y los textos escritos por mujeres durante este periodo “han llegado hasta nosotros hechos añicos. En su totalidad se pueden leer en apenas una o dos horas. Así se vislumbra el alcance de lo perdido. [...] Las demás naufragaron lentamente en el silencio” (Vallejo, 2021, p. 384).

Desde entonces, rastrear el legado de las mujeres en las letras –como en otras artes y ciencias– ha sido una labor fundamental para contrarrestar este avasallador silencio, así como conocer las condiciones socioculturales de este borrado de las mujeres en la historia cultural de la humanidad.

La teoría literaria feminista es una práctica de análisis e interpretación textual que considera el texto literario como un producto histórico-cultural, por lo tanto, para comprenderlo, no se le puede aislar del “entorno específico en el que se produce, circula y lee” (Golubov, 2012, p. 7). En *La crítica literaria feminista: una introducción práctica* (2012), Nattie Golubov destaca tres elecciones interpretativas de este enfoque crítico a la literatura: la primera es que no coincide con la visión inmanentista de la literatura, la que sostiene que cada texto será su propio marco de referencia. Las teorías literarias feministas, en cambio, sostienen que el estudio de los elementos formales de la obra literaria no puede desligarse de su entorno, pues “el sentido de cada texto solo puede ser establecido en relación con sus contextos particulares de escritura y recepción” (Golubov, 2012, p. 20).

La segunda se centra en reconocer que las relaciones entre los textos literarios y los discursos que se encuentran en ellos son políticas, pues los discursos, como “cuerpos de conocimiento y de prácticas históricamente constituidos, otorgan lugares de poder a unos y no a otros” (Talbot, 2001, p. 154 citada por Golubov, 2012, p. 21). Esto implica, de acuerdo con la autora, que los discursos presentes en los textos producen activamente lugares de enunciación y posiciones subjetivas que tienen consecuencias materiales y simbólicas, individuales y colectivas.

La tercera elección implica observar y analizar a las mujeres como escritoras, lectoras y objetos de representación. Esta mirada es uno de sus rasgos distintivos, pues desde el inicio de los estudios en este enfoque, mostrar que las escritoras existen desde tiempos antiguos pero han sido sistemáticamente marginadas es una de las principales labores para visibilizar su trabajo y sus ideas. Como lo explica Golubov, esta mirada permite visibilizar cómo distintos procesos

estructurantes influyen en nuestra subjetividad: las relaciones de producción (marxismo), el lenguaje y el orden simbólico (psicoanálisis) y las tecnologías de género, esto es, “de todo tipo de prácticas discursivas y no-discursivas que organizan las maneras de “hacer” género, con el propósito de transformarlas” (Golubov, 2012, p. 22) siguiendo el concepto de Teresa de Lauretis.

Dimensionar el efecto que tienen estos procesos estructurantes en nuestra subjetividad, entendida como el proceso con el cual interpretamos el mundo a través de nuestra mirada y de nuestra interacción con el mundo social y material, implica darnos cuenta de lo que vio Simone de Beauvoir: “la representación del mundo como el mundo mismo es la obra de los hombres: ellos lo describen desde su propio punto de vista y lo confunden con la verdad absoluta” (Guerra, 2007, p. 9).

Teorizando desde la experiencia personal

Esta observación de Simone de Beauvoir, el mundo descrito desde el “propio punto de vista”, es otro de los elementos fundamentales de la epistemología feminista. Veinte años después de que Beauvoir escribiera estas palabras, un grupo de feministas irrumpió una audiencia del Comité Legislativo Conjunto del Estado de Nueva York sobre salud pública donde se reformaría la ley contra el aborto para denunciar que los ponentes –14 hombres y una religiosa– no estaban capacitados para debatir sobre el tema, a pesar de que el comité los consideraba expertos. A raíz de este suceso, este grupo organizó su propia audiencia donde escucharon a doce mujeres que relataron sus experiencias con el aborto legal: “somos las verdaderas expertas, las únicas expertas, nosotras somos las que hemos abortado” (“Redstockings”, 2024) y elaboraron un manifiesto que pone la experiencia personal como punto de partida para su análisis y acción liberadora:

Consideramos que nuestra experiencia personal y nuestros sentimientos con respecto a esa experiencia, es la base para el análisis de nuestra situación común. No podemos depender de ideologías existentes porque son producto de la cultura masculina supremacista. Cuestionamos toda generalización y no aceptamos aquellas que no hayamos confirmado por nuestra propia experiencia.

Actualmente nuestra tarea principal es desarrollar una conciencia de clase femenina por medio de la experiencia compartida y la denuncia pública de los fundamentos sexistas de todas nuestras instituciones. La creación de conciencia no es “terapia”, lo que implicaría la existencia de soluciones individuales y falsamente supone que la relación hombre-mujer es puramente personal, sino el único método con el que podemos asegurar que nuestro programa de liberación esté basado en las realidades concretas de nuestras vidas. (Golubov, 2012, p. 107)

Cómo acabar con la escritura de las mujeres

Para escribir, el acceso a la alfabetización es una condición obvia y, sin embargo, fuera del alcance de millones de mujeres en el mundo¹. Pero incluso entre quienes lograron, gracias a las circunstancias, pasar este gran obstáculo, encontrarán muchos más en el camino.

Joanna Russ (1937-2011), escritora feminista estadounidense, publicó en los ochenta un extenso ensayo donde examina, con ejemplos de escritoras de su país principalmente, las numerosas condiciones sociales y culturales de *Cómo acabar con la escritura de mujeres*. En primer lugar, menciona las poderosas prohibiciones informales: “la pobreza y la falta de tiempo libre son frenos realmente potentes en el arte” (Russ, 2018, p. 21). No por nada son las condiciones mínimas que Virginia Woolf considera en su cuarto propio: dinero y tiempo para escribir. Como ejemplo, cita a Tillie Olsen:

Escribía en los trayectos en autobús, incluso cuando tenía que viajar de pie, robaba ratos al trabajo, lo hacía en la noche cerrada, una vez terminaba las tareas del hogar. Pero llegó un momento en que esta triple jornada dejó de ser posible. Las quince horas de realidades diarias se convirtieron en una distracción demasiado grande para mi escritura. Perdí el loco aguante que me hacía seguir con ella, siempre estimulada por la escritura que siempre me era negada. Así fue como mi trabajo literario murió. (Russ, 2018, p. 25)

Después vendrán los rechazos de los editores, de sus padres o maridos, comentarios desmoralizantes para impedir que escriban, diversos mensajes de la sociedad para convencer a las mujeres de su mandato de no-creación artístico, como lo expresa Adrienne Rich en esta cita de Russ:

la chica o la mujer que pretende escribir ... es especialmente susceptible al lenguaje. Acude a la poesía o a la ficción buscando *su* manera de estar en el mundo. ... buscando con mucho empeño guías, mapas, posibilidades; y una y otra vez ... se encuentra con algo que le niega todo, está a punto de. ... Descubre el terror y el sueño ... La Belle Dame Sans Merci ... pero a quien precisamente no encuentra es a esa criatura absorta, entregada, confusa y algunas veces inspiradora que es ella misma. (Russ, 2018)

A las estrategias para evitar que escriban, se irán sumando otras formas de menospreciar y negar la calidad de sus textos literarios: mala fe, negación de la autoría –“pues claro, si es un buen texto no podría haberlo escrito”–, atribuirles defectos morales por ser escritoras –Russ lo denomina “contaminación de la autoría”–:

¹ De los 754 millones de adultos sin conocimientos sobre lectura y escritura en el mundo, dos tercios son mujeres (UNESCO, s/f)

Lo que sigue sin ser aceptable está claramente etiquetado, no como «indecente» (término decimonónico), sino con el calificativo moderno de «confesional». Según la crítica Julia Penelope [Stanley], esta etiqueta peyorativa combina dos ideas: que lo que se ha escrito *no es* arte (una versión de la idea decimonónica de que las mujeres escriben involuntariamente), y que dicha escritura es *vergonzosa y demasiado personal* (en primer lugar, la escritora no tendría que haber sentido o hecho tales cosas, y desde luego no tendría que habérselas contado a nadie). (Russ, 2018, p. 49)

Pedagogía crítica

Bell hooks es un referente clave en la pedagogía crítica. Gloria Jean Watkins eligió ese nombre, escrito en minúsculas, como voz literaria, en memoria de su bisabuela materna. Hooks nació en una comunidad negra segregada en el sur de Estados Unidos, hija de una ama de casa y un conserje. Ahí recibió su educación elemental, hasta que le tocó el inicio de las escuelas integradas e ingresó a la Universidad de Stanford, una universidad predominantemente blanca. Esta experiencia le hizo vivir el racismo y el sexismo encarnado, lo que la llevó a ser pionera del feminismo interseccional, poniendo sobre la mesa los distintos ejes de desigualdad en género, raza y clase social que la atravesaron como a tantas de sus contemporáneas.

El estilo de escritura de hooks es en sí una práctica crítica. En cada una de sus obras, parte de su propia experiencia para situarse frente al mundo y discutir los temas. Por medio de ensayos, siempre situados en experiencias encarnadas, comparte sus reflexiones con sus lectores. *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad* (1994/2021) es la primera obra de una trilogía de obras sobre la enseñanza. El segundo es *Teaching Community. A Pedagogy of Hope* (2003) y el tercero es *Enseñar pensamiento crítico* (2007/2022). Este libro cierra la trilogía de libros sobre la enseñanza y se abordan cuestiones e inquietudes que profesores y estudiantes le plantearon directamente. Su experiencia en las escuelas integradas no fue alentadora, pues se dio cuenta de que “las viejas jerarquías de raza, clase y género permanecían intactas” (hooks, 1994/2021, p. 13). Cuando entró a las aulas como profesora titular se propuso hacerlo diferente. De sus experiencias surgen estos libros. Comienza describiendo el entorno del profesorado de la educación bancaria, en términos de Freire, que sólo buscaban transmitir conocimientos pasivamente.

Bell hooks, en *Enseñar pensamiento crítico* (2022) analiza varios elementos que contribuyen a este objetivo desde su experiencia docente. Uno de los más importantes es la “concientización”, término tomado de Freire, un proceso cognitivo que busca descolonizar la

mente y la imaginación, es decir, promover un cambio en la manera de pensar que nos lleve a hacerlo fuera de los marcos establecidos, “a activar nuestra imaginación de maneras nuevas y diferentes” (hooks, 2022, p. 79). Por ejemplo, un ejercicio que proponía a sus alumnos de literatura afroamericana consistía en salir a la calle y leer poemas de Langston Hughes a desconocidos para que sus estudiantes escribieran las impresiones y respuestas de ese ejercicio, pues hooks pensaba que ver las reacciones de los oyentes en la esfera cotidiana sería completamente diferente a su experiencia como lectores en solitario en algún cómodo lugar de su habitación o de la biblioteca. También dedica un capítulo a hablar de cómo compartir las experiencias personales en clase, primero como docente y luego cada persona del grupo, pues contribuye a la creación de una comunidad lectora y, a partir de las reflexiones en conjunto, el alumnado tendrá más elementos para analizar de forma distinta los temas y conceptos presentes en los textos estudiados. En referencia a su posición jerárquica en clase, es contundente: “no espero que las y los estudiantes corran riesgos que yo misma no voy a correr, que compartan cosas que yo misma no voy a compartir” (hooks, 2022, p. 46).

Su metodología de enseñanza es holística, comunitaria y horizontal. El o la docente son mediadores de los materiales y propician conversaciones, pero participan también de las dinámicas. Sobre la conversación, dice, “es una herramienta extraordinariamente pedagógica”, pues en este intercambio de ideas mejoramos nuestra comprensión, compartimos sabiduría y buen juicio, por lo que se potencia nuestra capacidad de pensar críticamente (hooks, 2022, p. 62). El diálogo, además, es una herramienta contra la dominación, pues quienes lo rechazan, “promueven y mantienen una jerarquía de dominación en la que la obstrucción otorga a una persona poder sobre otra. Conversar es, siempre, dar.” (p. 63).

No basta sólo promover el diálogo y la conversación en clase. En *Enseñar a transgredir*, hooks se pregunta: “¿cómo los sistemas de dominación que están ya operando en el mundo académico y en el aula silencian las voces de individuos de grupos marginados?” (hooks, 2021, p. 19). Por esta razón es fundamental en el aula promover la escucha de todas las voces.

El taller en la educación popular

Agustín Cano, investigador y docente uruguayo, haciendo una revisión de los principales pensadores alrededor de la educación popular, menciona que su pedagogía se centra en el “proceso de liberación, en tanto proceso de conciencia, [que] constituye un proceso pedagógico donde los participantes aprenden a ‘leer el mundo’ –expresión de Freire– y se construyen nuevos

conocimientos a partir del diálogo de saberes y de la retroalimentación entre teoría y práctica” (Cano, 2012, p. 26). Este enfoque educativo posee también una dimensión ético-metodológica de coherencia los fines y medios, entre objetivos y métodos, por lo que es igual de importante el lugar a donde queremos llegar como las acciones y estrategias para conseguirlo (Cano, 2012).

Agustín Cano explora los orígenes del taller como unidad productiva de los artesanos del medioevo, donde además de producir un bien con valor en el mercado, se practicaba el ejercicio de “el trabajo intelectual y el manual, la producción artesanal y la creación artística, el interés personal y el colectivo, y la propia singularidad-identidad del artesano proyectada en su obra” (Cano, 2012, p. 30). ‘Taller’ viene de la palabra francesa ‘*atelier*’, cuyas acepciones reflejan esta particular forma de trabajo, ya que refieren al lugar donde personas de un mismo oficio, ya sean artesanos, obreros, artistas o de cualquier índole (‘*groupe de travail*’), trabajan en común (Éditions Le Robert, s/f). Esta idea de comunalidad se pierde un poco en español, pues solo la tercera acepción refiere al “conjunto de colaboradores de un maestro” (Real Academia Española, s/f). Cano destaca que estos elementos en la base originaria del taller sustentan su metodología en la educación popular, pues se trata de un instrumento que podemos caracterizar así: “dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (Cano, 2012, p. 33).

Analizando las implicaciones de la noción de dispositivo, entendido como un conjunto heterogéneo o red que pone el relación “virtualmente cualquier cosa”, Cano argumenta que podría entenderse también como “un artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en el cual cobrarán importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas”, “el taller como dispositivo dispone un campo de trabajo y una serie de elementos en relación a partir de una definición estratégica” (Cano, 2012, p. 36).

Delimitaciones teóricas alrededor de las escrituras del yo

Autobiografía

Para explicar lo que entendemos por escrituras o literatura del yo necesitamos hacer un recorrido por las escrituras autorreferenciales para conocer las condiciones sociohistóricas que han influido en su desarrollo y las distintas definiciones que la crítica literaria ha hecho sobre éstas.

Tomaré como referencia el trabajo de la doctora Lorena Amaro Castro, crítica literaria y profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es una gran estudiosa de la escritura autobiográfica y textos autorreferenciales, de feminismo, género y teoría literaria (*Amaro Castro, Lorena - Instituto de Estética*, s/f). Escribió dos obras importantes para entender este fenómeno literario y cultural: *La pose autobiográfica. Ensayos sobre narrativa chilena* (2018) y *Vida y escritura. Teoría y práctica de la autobiografía* (2009).

En *Vida y escritura. Teoría y práctica de la autobiografía* (2009), Amaro hace una compilación de textos teóricos y literarios basándose en las experiencias compartidas al dictar su taller de escritura autobiográfica. El resultado es un nutrido manual que vincula teoría literaria con ejercicios de análisis y escritura creativa a partir de fragmentos de obras literarias y filosóficas.

De acuerdo con Amaro, la práctica de escribir sobre sí mismo se puede rastrear desde la Grecia clásica, donde la escritura estaba orientada a conocerse pero también al cuidado de sí: "en *Tecnologías del yo*, Foucault afirma: 'Una de las características más importantes de este cuidado implicaba tomar notas sobre sí mismo que debían ser releídas, escribir tratados o cartas a los amigos para ayudarles, y llevar cuadernos con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que uno necesitaba'" (Amaro Castro, 2009, p. 22). Por mucho tiempo, sin embargo, las escrituras del yo fueron relegadas a "un lugar estético menor y subordinado" (p. 153) en relación con los grandes géneros tradicionales, hasta que las vanguardias comienzan a explorar otras formas de narrar dando lugar a textos híbridos. Las vanguardias, de esta manera, proponen "nuevas formas de ver el mundo" (p. 50).

A fin de catalogar los distintos estudios críticos sobre los estudios autobiográficos, la autora señala dos perspectivas: el *referencialismo*, donde el texto sería identificado como representacional y el *textualismo*, donde el texto se identificaría como ficcional (Amaro Castro, 2009, p. 26). Estas corrientes se ciñen a períodos históricos específicos en el desarrollo de la literatura autobiográfica. Para los críticos que se ciñen al referencialismo, las primeras obras autorreferenciales estudiadas, como las *Confesiones* (397-398) de San Agustín, los *Ensayos* (1580) de Michel de Montaigne y las *Confesiones* (1782) de Jean-Jacques Rousseau, tendrían "un estatuto de verdad: subrayaron el carácter histórico de sus relatos y quisieron legitimarse como garantes de sus propias narraciones"; de esta manera, llega a nosotros esa concepción de "la autobiografía como un relato histórico, real, y no de ficción" (Amaro Castro, 2009, p. 27). Este principio fue discutido después, en particular a partir de la segunda mitad del siglo XX, un período crítico entre

las dos guerras mundiales, cuyas repercusiones sociales y culturales impactaron la visión del individuo y la humanidad. Los textos autorreferenciales que surgieron en este periodo se apegan al textualismo. Teóricos como Georges Gusdorf (1912-2000), afirma que el valor de autobiografía no radica en la verdad de lo que cuenta, sino a los recuerdos que éste conserva y a los cuales da un sentido a través de la escritura (p. 29).

Estamos entonces frente al principal debate teórico de las escrituras del yo: ¿existe una diferencia, en las escrituras autorreferenciales, entre la realidad y la ficción?, ¿cómo distinguirlo? Amaro resuelve que las distintas formas de abordar este problema no permiten una distinción tajante, sobre todo tomando en cuenta los textos producidos a partir de la segunda mitad del siglo XX. En cambio, contribuye trayendo a la reflexión a pensadores y pensadoras que han buscado distinguir los rasgos más importantes de cada texto. Uno de ellos es James Olney (1933-2015), quien se sirve de las raíces etimológicas de ‘autobiografía’ (Autos-Bios-Graphein) para proponer una forma de estudiar y agrupar los diversos textos de esta corriente literaria. El primer periodo de estudio, comprendido entre finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, es el momento del ‘bios’, palabra griega que se refiere a los rasgos y contornos característicos de una vida en particular. Los pensadores de este periodo se adhieren de manera más explícita al valor referencial de lo que se cuenta, a la “reconstrucción de una vida” (Amaro Castro, 2009, p. 28). A partir de 1950, en cambio, la crítica se adhiere más bien al “yo como creación sujeta a la memoria y el lenguaje”: es el momento del ‘Autos’ (p. 29). En estos textos se destaca la relación entre el texto y el sujeto reflexivo que escribe, su búsqueda por “hallar un lenguaje que sea absolutamente fiel a su experiencia” (p. 30). La última clasificación, relacionada con la ‘graphé’, se adhiere a la corriente textualista. Este tipo de estudios, dice Amaro, “proyecta la escritura como el espacio donde tiene lugar la ‘producción’ del sujeto y presupone la inexistencia de éste antes del procedimiento escritural” (p. 33). Uno de los exponentes más importantes de esta corriente es el crítico belga Paul De Man (1919-1983), quien explora las ideas de lo real y lo ficcional en los textos autobiográficos y concluye que esta diferenciación es poco relevante, pues la autobiografía es fundamentalmente un modo de lectura, una figura retórica, específicamente, una prosopopeya: “la ficción de un apóstrofe a una entidad ausente, muerta o sin voz, por la cual se le confiere el poder de la palabra y se establece la posibilidad de que esta entidad pueda replicar (“La autobiografía...” 116)” (Amaro Castro, 2009, p. 33).

Mención aparte merece la definición canónica descrita por Philippe Lejeune (1938-) en “El pacto autobiográfico”, pues el crítico francés se propuso establecer los límites entre la autobiografía y los géneros ‘adyacentes’ (como las memorias, los diarios, poemas autobiográficos, etc., textos referenciales agrupados en la amplia categoría de escrituras o literatura del yo). Define la autobiografía como: “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, 1991, p. 48). Su definición se posiciona en el referencialismo y en el momento del ‘bios’. El crítico agrega condiciones referenciales: la identidad del autor, la del narrador y la del personaje deben coincidir. A fin de anclar esta definición para distinguirla de otros textos, Lejeune agregó el llamado ‘pacto autobiográfico’, que sería “la afirmación de esa identidad en el texto, mediada por la lectura; esto es, que el lector, al ver que estas tres entidades [autor, narrador y personaje] comparten un nombre, puede afirmar con certeza que está leyendo una autobiografía” (Amaro Castro, 2009, p. 53).

Escrituras del yo

Escribir la propia vida puede tener varias formas y soportes textuales. La definición canónica de Lejeune tenía por objetivo cercar los textos autobiográficos de otros similares. Estos ‘géneros adyacentes’ han sido llamados referenciales –según el crítico Paul John Eakin– o literaturas (escrituras) del yo, según Jean Philippe Miraux (Amaro Castro, 2009, 2018). Por otro lado, estaría la autoficción, “una forma de reflexión escritural que pone en suspenso lo autobiográfico, difiriéndolo, desplazándolo hacia la novela, pero sin llegar a ella: sin ser novela autobiográfica (tan antigua como las memorias o las autobiografías)”. (Amaro Castro, 2018, p. 37). Por el otro, las memorias, las meditaciones, los ensayos, los testimonios, los poemas autobiográficos, el diario, las cartas; un sinfín de textos que guardan relación con la propia vida pero que no se circunscriben a las características dadas por Lejeune: “relato en prosa”, “retrospectivo”, escrito por “una persona real que pone énfasis en la historia de su personalidad”.

Amaro Castro, en *La pose autobiográfica: Ensayos sobre narrativa chilena* (2018) cita a una crítica argentina, Leonor Arfuch (1945-2021), quien propone una visión amplia de estas obras como un “horizonte común de textos y en ese horizonte autobiografía, autoescritura, autodocumento, autografía, autoheterografía, tanatografía y otras tantas denominaciones que se le han dado a la escritura de la propia vida, configuran una geografía” (Amaro Castro, 2018, p. 36). Arfuch habla de una tensión en los géneros del yo, entre la indagación íntima personal y “su

relación con el nuevo espacio social”, un espacio transformado a partir de los años ochenta, en Latinoamérica, que coincide con la apertura democrática frente a las dictaduras. Para Amaro, la concepción de la socióloga argentina es muy reveladora, pues se trata de un

yo social que se opone, claramente, al yo trascendente de autores como Georges Gusdorf o James Olney, o que va un poco más allá de la noción de un yo como mero operador textual, como nos ha enseñado a pensar Philippe Lejeune al reducir la discusión sobre el pacto autobiográfico a la cuestión ineludible, pero no absoluta, del nombre propio y los contratos de lectura (Amaro Castro, 2018, p. 53).

Esta visión renovada del yo, para Arfuch, se inscribe también en la época en la que vivimos, en el posmodernismo, donde tiene lugar “la crisis de los grandes relatos legitimizantes” y “comienzan a aparecer y valorar los ‘pequeños relatos’, no solo locales (regionalismos, lenguas vernáculas), sino también del mundo de la vida, la privacidad, la afección” (Amaro Castro, 2018, p. 35). Arfuch resume este fenómeno como un “retorno del sujeto en la escritura”, y advierte que los textos creados son “quebradero de cabeza crítico”, pues tanto la literatura testimonial como “la emergencia de los estudios culturales en la academia norteamericana, provocan una fuerte sacudida en las consideraciones canónicas: obligan a repensar el canon literario desde nuevas matrices ideológicas y afectivas” (p.35).

Literatura del yo en femenino

Después de que el escritor francés abriera el debate teórico sobre la autobiografía en los años setenta, se siguieron otras posturas que debatieron sus postulados ahora canónicos. El principal es la problematización del sujeto que escribe, pues para Lejeune este género supone al creador como “individuo autónomo” que está al centro de la narración, profesa la verdad de los hechos y reflexiona sobre ellos (Lejeune, 1991). En su artículo sobre las escrituras del yo, las críticas literarias Brigitte E. Jirku y Begoña Pozo (2011) afirman que “la autobiografía tradicional es por definición un género masculino, burgués o aristocrático, propio de Centroeuropa o Norteamérica en el que un héroe, que gobierna el mundo, posee la habilidad de decir ‘yo’” (Jirku & Pozo, 2011, p. 10). Mencionan también la reconfiguración que tuvo el género a partir del postestructuralismo, pues al cuestionar el supuesto lugar integrado a la sociedad que el individuo tenía en la teoría de Lejeune, surge la concepción de sujeto en disputa con los discursos hegemónicos: ya no se trata “de definir el yo como dirigente del mundo, sino como elemento inestable y transitorio que se posiciona frente a los discursos de poder” (Jirku & Pozo, 2011, p. 6). Las autoras rescatan también los aportes de la crítica postcolonial y feminista a la teoría de la autobiografía, pues en las obras de mujeres se ven reflejadas las tensiones entre lo público y lo

privado, “entre lo político y lo personal, que es lo que determina el carácter colectivo de la experiencia relatada desde un yo” (Jirku & Pozo, 2011, p. 3).

De estas reformulaciones teóricas, de acuerdo con Jirku y Pozo, surgen las expresiones de *écriture de soi*, escrituras del yo, en donde la relación entre la ficción y autobiografía está mucho más explícita que en la autobiografía tradicional, hay una multiplicidad de voces (no sólo del yo sino colectivas) lo que expande la interpretación de sentido de los textos. El espacio también adquiere un papel fundamental, pues “cualquier escritura del yo remite a ciertos contextos históricos precisos” (Jirku & Pozo, 2011, p. 16) en donde con frecuencia las obras son un ejemplo de un sujeto (muchas veces colectivo) denunciando problemáticas sociales ligadas a las estructuras de poder.

Nieves Ibeas (2021), profesora y académica feminista en España, hace un análisis de cinco escritoras francesas contemporáneas que escriben desde la primera persona. Como preámbulo al análisis de las autoras, da un marco conceptual de las escrituras del yo donde discute sobre la relación dialógica entre la autobiografía y la ficción, superando la premisa de verdad o no verdad, pues lo relevante de estos textos es que además de poseer elementos explícitamente autobiográficos, por su fuerte carácter autoreflexivo, son textos que desde su proyecto de lectura se asumen como tal: “son ficciones destinadas a ser leídas *como si* fueran realidad, supuestas realidades dentro del relato *como si* fueran una ficción (dentro de la propia ficción), procedimientos narrativos de *mise en abyme*” (Ibeas, 2021, p. 22). Estas estrategias discursivas, para las escritoras, se traducen en la articulación de dos elementos importantes: el primero, las referencias personales a temas relacionados a la condición de ser mujer, en especial la violencia contra el cuerpo, y el hecho de que en su condición de escritoras trasladan esa relación íntima con la palabra hacia la narradora-personaje que está escribiendo el relato. De esta manera, para Ibeas (2021), se difuminan por completo los límites de la ficción y la autobiografía y el texto construye de esa manera un atractivo reto de escritura y lectura.

En sus conclusiones, rescato las cinco características de las escritoras del yo que analiza dentro del contexto literario francés: primera, son escritoras que rechazan una posición canónica en su escritura o figura literaria; segunda, sus obras reflejan una reflexión continua sobre la escritura y su proceso de creación literaria; tercera, los límites entre la experiencia personal y la creación literaria son difusos, esta ambigüedad les sirve para dar sentido a sus obras; cuarta, el conjunto de sus obras constituyen un universo discursivo propio, se complementan y se

retroalimentan entre sí y por último, “asumen una paratopía creadora problemática que se materializa en el inconformismo y que genera lo que podríamos denominar una escritura en tensión, que ratifican su propia contemporaneidad” (Ibeas, 2021, p. 123).

Capítulo 2: poéticas de/sobre la escritura

En este capítulo me propongo presentar a las autoras y sus obras a modo de cartografía: situar, en primer lugar, sus principales hitos de vida, en qué geografías crecieron y desarrollaron su vocación de escritoras, hablando de su origen social, presente en las obras de ambas. Posteriormente, analizaré su particular estilo literario, nutrido de sus posturas teóricas sobre la escritura.

Rivera Garza y Ernaux: hitos de vida

Las escrituras del yo configuran una geografía, como dice Leonor Arfuch, por las particularidades que cada persona imprime en los textos, por la forma única en que vinculan vida y escritura. En este apartado describiré las condiciones geográficas, históricas y sociales que han moldeado las escrituras de Cristina Rivera Garza y Annie Ernaux.

Hitos histórico-geográficos

Primera en tiempo, Annie Ernaux nació el 1º de septiembre de 1940, durante la Segunda Guerra Mundial, en Lillebonne, una pequeña localidad de la región de Normandía, al noreste de Francia, que colinda con el Canal de la Mancha. El clima es oceánico, con inviernos suaves y veranos frescos y húmedos (Gobierno de la República Francesa, s/f). Este territorio sirvió de estratagema militar para el Desembarco de los aliados en 1944. Vivió ahí hasta los 5 años, “entre el ruido y el furor de los bombardeos” (Ernaux, 2020b, p. 30). Al finalizar la guerra, la familia se mudó a Yvetot, a solo 20 kilómetros de distancia, un poblado tocado por la destrucción bélica: “había una extraña calma, la desolación muda de un paisaje de ruinas extendiéndose sobre centenares de hectáreas en el centro de Yvetot” (p. 31). Ahí pasó su infancia y adolescencia, y se convirtió en un lugar crucial para su escritura, como ella lo ha descrito: “la memoria es aquí más fuerte que la realidad. Lo que existe para mí es la ciudad de mi memoria, ese territorio particular en el que he hecho mi aprendizaje del mundo y de la vida. Un territorio que he llenado también con mis deseos, mis sueños y mis humillaciones” (p. 30). Es quizás por esto que la ciudad, en muchos de sus textos, está solo representada por una ‘Y.’, por tratarse más de un lugar simbólico que real.

Veinticuatro años después, el 1º de octubre, nació Cristina Rivera Garza, en Matamoros, Tamaulipas. Como Ernaux, vivió poco tiempo en su lugar de nacimiento. De hecho, la familia extendida vivía a 35 kilómetros de ahí, en “un lugar que no aparece en el mapa”, como describe en *Autobiografía del algodón* (2020), un lugar que todos llamaban ‘El poblado’ –la localidad de Anáhuac como consta en los registros oficiales (INEGI, 2010)–, un conjunto de viviendas rodeadas

de parcelas de siembra. Fiel a la herencia familiar, los Rivera Garza continuaron la migración, así la autora vivió en Monterrey, durante los estudios de posgrado en agronomía de su padre y luego, de la llanura tamaulipecana, a escasos metros a nivel del mar, la familia se trasladó a la ciudad más alta del país, Toluca, cuando al padre le ofrecieron trabajo en esa ciudad. Rivera Garza tenía entonces 10 años, y escribió en *El invencible verano de Liliana*: “mi padre firmó su primer contrato de trabajo como investigador un 16 de julio de 1974, exactamente diecisésis años antes del feminicidio de mi hermana” (Rivera Garza, 2021, p. 58).

Hitos socio-familiares

Los padres de Annie Ernaux, de orígenes campesinos, se ganaron la vida como obreros y comerciantes. En la segunda etapa de su vida, en Yvetot, administraron un negocio de bar y tienda que les dio suficiente para sostenerse y mandar a su hija a estudiar a un internado privado. Sin embargo, sus orígenes modestos siempre estuvieron presentes:

Aparentemente, formaban parte de una pequeña clase media, pero en el fondo su nivel era el de una clase medio proletaria, medio campesina. Entre ellos hablaban en normando. Su memoria, como la de toda mi familia, era la de la pobreza, la de abandonar la escuela con doce años, la de la fábrica, la del Frente Popular, del que siempre los oía hablar con solemne emoción (Ernaux, 2023, p. 55).

Los abuelos y abuelas de Rivera Garza también fueron campesinos y, junto con otras familias, formaron parte de una caravana que fundó un poblado agrícola alrededor del algodón. La bonanza del cultivo duró poco, entonces tuvieron que migrar de nuevo en busca de sustento: “nosotros veníamos de gente que lo había vencido todo, la pobreza, el analfabetismo, el ocaso del algodón” (Rivera Garza, 2021, p. 61).

Hitos formativos

Annie Ernaux se graduó de letras pero hizo estudios en sociología en paralelo. Se presentó a los concursos reglamentarios para ser profesora de letras en institutos y universidades, hasta que dejó la docencia para concentrarse en su escritura. Tiene una veintena de libros publicados y sigue escribiendo. Galardonada con el Premio Nobel de Literatura (2022) “por el coraje y la agudeza clínica con la que descubre las raíces, los extrañamientos y las restricciones colectivas de la memoria personal” (Beltrán, 2022), Annie Ernaux se convirtió en la primera mujer francesa en ser reconocida con este premio. Antes de esto, sus obras ya habían sido reconocidas con premios importantes como el Renaudot (1984) por su obra *El lugar*, el Strega (2016) por *Los años*, el Premio de la Academia de Berlín y el Formentor de las letras, ambos en 2019 (“Annie Ernaux”, 2024).

Cristina Rivera Garza (1964) actualmente es directora del Doctorado en Escritura Creativa en español en la Universidad de Houston. Hizo la Licenciatura en Sociología en la UNAM, la Maestría y el Doctorado en Historia Latinoamericana en la Universidad de Houston. Por su trayectoria y aporte a las letras mexicanas, desde 2023 forma parte de El Colegio Nacional, un hito en la historia de esta institución, pues es la primera mujer de letras en formar parte de este colegiado (Colegio Nacional, 2023). Sus obras y trayectoria han sido ampliamente reconocidas, en particular su narrativa. Fue condecorada en 2024 con el Premio Pulitzer en la categoría de memoria o autobiografía, en donde el jurado destacó su particular hibridez literaria donde “memoria, periodismo de investigación de perspectiva feminista y biografía poética han sido unidos por un sentimiento de pérdida” según el discurso de Marjorie Miller, administradora de la junta que otorga el reconocimiento (Beauregard, 2024).

Búsqueda del yo

Estilo de escritura

Annie Ernaux, con la influencia de sus estudios en sociología en los años setenta, la muerte de su padre en 1967 y la necesidad de contar este suceso, la llevan a descubrir su propia conciencia de clase en ruptura con la clase social del núcleo donde nació: “La decisión de escribir un libro sobre la vida de mi padre fue lo que me llevó a romper con la ficción... ¡No sabía que sería algo definitivo! La elección de hacer una novela de una vida sometida a la realidad me pareció una traición” (Vázquez Jiménez, 2020). En *El lugar* (2020/1983) materializa este proceso. Primero explica que hubo varios intentos de escritura desde la ficción, que le provocaban “sensación de asco a mitad de la narración” (p. 20). El problema era el lenguaje y la forma. Ya había escrito otras novelas donde estaba presente su conciencia de la clase popular donde creció, pero para dar cuenta de un personaje como su padre, visto desde su punto de vista burgués como escritora, su nuevo estatus social que adquirió cuando entró al mundo académico, no le parecía válido narrarlo con las herramientas de la cultura dominante, del lenguaje que su padre siempre había rechazado. Así descubre un estilo propicio, cercano al lenguaje común que ellos compartían, a partir de estas reflexiones:

me doy cuenta de que la novela es imposible. Para contar una vida sometida por la necesidad no tengo derecho a tomar, de entrada, partido por el arte, ni intentar hacer algo ‘apasionante’, ‘conmovedor’. Reuniré las palabras, los gestos, los gustos de mi padre, los hechos importantes en su vida, todas las señales objetivas de una existencia que también compartí. (p. 20)

En este texto, acuña el término *écriture plate* (escritura “plana” o “llana”, como se traduce en español), y será su estilo para todos los libros que le seguirán a *El lugar*. Como todas las escritoras, rechaza que etiqueten su estilo literario. Ella misma ni siquiera se considera escritora, sino como alguien que escribe: “prefiero ‘escritura’, ‘escribir’, ‘hacer libros’, que evocan una actividad en curso de realización” (Ernaux, 2023, p. 9). No es autoficción, pues hay una voluntad de mostrar la experiencia sin los elementos literarios de la narrativa, pero sobre todo, por su mandato ético de no ficcionalizar sus vivencias. Como explica en una entrevista que le hizo Lydia Vázquez, una de sus traductoras al español, explica así su proceder literario:

Yo ubico la diferencia entre la autoficción y lo que escribo en el proyecto y la postura. Mi proyecto es la búsqueda de una realidad contenida en un instante, un acontecimiento que me sucedió, una realidad que excede mi persona y desconozco. [...] Reduzco al máximo la parte del imaginario. Invento la forma del libro, la voz del libro, escojo un recuerdo antes que otro, pero no invento escenas, personajes, situaciones. Ese escrúpulo —porque, en el fondo, ¿quién se daría cuenta de la introducción de un hecho imaginario?— debe estar relacionado con mi visión jansenista de la escritura, el lugar donde hacer trampa es inadmisible moralmente... (Vázquez Jiménez, 2020).

Rechaza el uso de adjetivos y de figuras retóricas; en cambio, toma las frases que usaban sus padres, sus abuelos, tal como los recuerda (Charpentier, 2022). Describe los lugares y a las personas como se muestran en fotografías y otros materiales de archivo, como notas en sus cuadernos, agendas y diarios. Por eso su escritura se parece tanto a la etnografía, “describirse y describir a los otros con ‘la mirada distante’ —la expresión es de Lévi-Strauss—” (Vázquez Jiménez, 2020). Inclusive, ha expresado en ocasiones que su escritura podría considerarse autosociobiográfica, que “considera al individuo —ya sea ‘yo’ o ‘él’ en el libro— no como el héroe de una aventura particular, sino como el punto donde se entrecruzan las relaciones sociales, familiares e históricas” (Vázquez Jiménez, 2020).

En *Escritura como un cuchillo* (2003/2023), Annie Ernaux comparte sus reflexiones sobre su proceso de escritura en el diálogo epistolar que mantuvo con Frédéric-Yves Jeannet durante casi un año. Ahí manifiesta que la escritura para ella tiene dos formas: los textos concertados (con miras a ser publicados, por lo tanto públicos) y, de forma paralela, su escritura íntima, materializada en dos diarios, uno personal, en el sentido tradicional del término, y otro de escritura, redactado a mano “hecho de dudas, de problemas que me encuentro al escribir, redactado en diagonal, con elipses y abreviaciones” (Ernaux, 2023, p. 18). Su diario personal tiene otra función, podríamos decir metacognitiva, pues le permite releer sus vivencias y reflexionarlas: “es el lugar

donde deposito [mi vida] con toda su espontaneidad, donde la cuestiono, diría que todavía es donde la resguardo para que no se pierda. [...] Releerlo es sentir mi propia duración, la persistencia de algo que puede denominarse el *yo*. El diario es la huella de mi existencia, más aún: su prueba” (Vázquez Jiménez, 2020).

Voz narrativa

Hibridez-características de la literatura del *yo*

Annie Ernaux cuestiona los atributos que se le atribuyen a la literatura de ficción, como invento y a la literatura de no ficción, como verdad: “es la escritura, globalmente, la que determina el grado de verdad y realidad, no solo el uso del «yo» ficcional o autobiográfico. Hay muchos relatos autobiográficos que dan una insoportable impresión de faltar a la verdad. Y textos denominados novelas que la alcanzan” (Ernaux, 2023, p. 22). Para hablar de su propia escritura, Ernaux reconoce que sus textos dan espacio a una voz que tiene distintas tonalidades, que puede narrar los mismos eventos desde perspectivas distintas, como su aborto, que está relatado en *Los armarios vacíos* por una “ella” que no es la autora, y que en cambio enuncia una experiencia propia, y el relato de *El acontecimiento*, donde su *yo* es más parecido al sujeto de enunciación de las memorias o autobiografías. Cuando narra desde un *yo*, se trata de una voz narrativa, mientras que si utiliza “él” o un “ella”, como narradora crea personajes (Ernaux, 2023, p. 18).

A la par de su trabajo escritural y académico, Cristina Rivera Garza ha reflexionado críticamente sobre su escritura. Alimentada por sus investigaciones y observaciones de su propio proceso creativo, que describe en ensayos, Rivera Garza ha desarrollado una crítica literaria propia que da luz sobre su proceder literario y el de otras obras afines a su proyecto estético.

Estas reflexiones fueron plasmadas inicialmente en el ensayo *Los muertos indóciles: necroescrituras y desapropiación* (2013) y después, desde una perspectiva más amplia, en *Escrituras geológicas* (2022). En esta última obra, Rivera Garza se sirve de varios conceptos propios a la geología para explicar, desde los textos y la escritura, cómo se configuran las narrativas del cuerpo y el territorio –que implica una noción más viva de nuestra concepción tradicional de la naturaleza– y cuáles son los distintos tipos de agencia en estas interacciones.

En la introducción al libro, explica cómo algunas concepciones geológicas desarrolladas por Kathryn Yusoff dan cuenta de que, más que una disciplina, la geología es

una tecnología de la materia, una praxis racionalizada y colonialista que va mano a mano con los procesos de extracción y desposesión que han desmantelado regiones enteras del planeta [y que, las narraciones del

origen de la disciplina y] por ende de la Tierra misma, tienden a ocultar esa experiencia de opresión y sufrimiento que, sin embargo, permanece en el presente de manera material en forma de sedimentos. Yusoff ha llamado desedimentación al proceso a través del cual es posible “poner al descubierto la vida social de la geología” –en tanto lenguaje y en tanto práctica de acumulación y racialización– “y sus gramáticas de violencia” (Yusoff, p. 52 como se cita en (Rivera Garza, 2022, p. 12)).

Este concepto, *desedimentación*, Rivera Garza lo traslada a la literatura para explicar que lo que llamaba “voces” en *Los muertos indóciles*, “son en realidad sedimentos textuales que nos toca auscultar y levantar, interrogar y subvertir, en ese recorrido vertical y descendente (o ascendente, si la materia bajo escrutinio es la atmósfera) que exige la conciencia del tiempo profundo” (Rivera Garza, 2022, p. 14). El argumento de la existencia de estos sedimentos textuales se basa en otro concepto geológico, *tiempo de residencia*, de Christina Sharpe, quien insiste en “la persistencia del material que componen los restos de nuestros cuerpos” (Rivera Garza, 2022, p. 13); es decir, que la materia de nuestros muertos permanece en la tierra en los elementos químicos, y es por eso que el último capítulo de *El invencible verano de Liliana* comienza con esta cita de Sharpe: “Ellos, como nosotros, están vivos en hidrógeno, en oxígeno, en carbón, en fósforo, en hierro; en sodio y en cloro... ellos todavía están con nosotros en el tiempo de duelo que es el tiempo de residencia” (Rivera Garza, 2022, p. 13).

En este sentido, para Rivera Garza, “escribir geológicamente es, en muchos sentidos, compartir ese tiempo de residencia: el trabajo de sentarse a convivir con otros para marcar y recordar y honrar las vidas de las personas, animales, plantas y rocas que nos han precedido y también, por qué no, de los que vendrán” (Rivera Garza, 2022, p. 14). Por esta razón, Rivera Garza ha dicho que *El invencible verano de Liliana* es “un libro que escribí menos sobre ella y más con ella, con base en el archivo que ella construyó sobre sí misma, sobre su muerte y sobre todo, sobre su vida” (Colegio Nacional, 2023b). Su escritura, desde esta perspectiva, es “una capaz de producir presente, y aún más, con el presente” (Colegio Nacional, 2023b).

Roberto Cruz Arzábal, estudiioso de la obra de Rivera Garza, hace un análisis de los postulados enunciados en *Escrituras geológicas* y en *Los muertos indóciles* –necroescrituras, desapropiación, desedimentación, escrituras geológicas– para argumentar que constituyen una “forma literaria” en el sentido que Anna Kornbluh plasmó en su obra *The Order of Forms: Realism, Formalism, and Social Space*: “las formas no son un ornato, sino la estructura que posibilita la organización de las obras literarias” (IIFL STREAMING, 2023). Esta forma literaria en la obra de Cristina Rivera Garza es particularmente visible en sus últimas narrativas:

la mayoría de los trabajos que aquí reviso y esculco y celebro, ya sean teóricos o no, han estado presentes y han atravesado, de hecho, los procesos de escritura de mis libros más recientes –*Había mucha neblina, o humo o no sé qué, Autobiografía del algodón, El invencible verano de Liliana*–. (Rivera Garza, 2022, p. 18) Para Cruz Arzábal, esta forma geológica en la escritura

se constituye mediante la doble disposición (espacial y temporal) de la escritura atravesada por la tecnología que la produce y los objetos que la archivan. La escritura está formada por el utensilio que la hace, pero al mismo tiempo, resiste sus límites y los rebasa. La escritura es una técnica política porque al mismo tiempo que contiene al mundo imagina otros mundos. (IIFL STREAMING, 2023)

El resto de *Escrituras geológicas* es una serie de ensayos donde Cristina Rivera Garza hace justo este trabajo del que habla constantemente, “mostrar las costuras, traer a colación esos otros textos, trabajar de cerca con las tradiciones con las que crecimos” (Rivera Garza, 2023). Estos textos los describe con una afable imagen, pues se imagina que invita a comer a una crítica y a una escritora, las lleva a la mesa para tener una conversación sobre los textos. Así, analiza los procederes geológicos en las escrituras de dos de sus grandes influencias literarias, José Revueltas y Gloria Anzaldúa, pero también de Gerardo Arana, Elena Garro, Juan Cárdenas, Balam Rodrigo, Selva Almada, Claudia Peña Claros, Gabriela Cabezón Cámara, César Calvo, Lina Meruane, Sara Uribe en conjunto con varias críticas o investigadores de otros ramos.

Yo relacional

El proceso escritural de Rivera Garza, tomando en cuenta sus últimas obras y sus textos críticos, pone de manifiesto un yo que se resiste al individualismo, un yo en relación con los demás. La académica Laura de la Rosa Nicola (2023) analiza el tema del yo de Rivera Garza en sus novelas más recientes (*Autobiografía del algodón* y *El invencible verano de Liliana*) y cómo a través de sus estrategias desapropiativas la autora consigue recrear una propuesta estética vinculada ética y políticamente con un yo “que da cuenta de las relaciones que lo conforma” (Nicola, 2023, p. 108). De la Rosa expone las reflexiones de Judith Butler que han alimentado la filosofía de Rivera Garza, pues cuando un yo habla de su propia historia, su discurso no está centrado en sí mismo sino con relación a quién lo dirige:

Yo existo en importante medida para ti, en virtud de tu existencia. Si pierdo de perspectiva el destinatario, si no tengo un tú a quien aludir, entonces me he perdido a mí misma. Es posible contar una autobiografía solo para otro, y uno puede referenciar un «yo» solo en relación con un «tú»: sin el tú mi historia es imposible (Butler, 2009, p. 42 citado por Nicola, 2023, p. 110).

En *Escrituras geológicas*, Rivera Garza discute sobre la escritura documental, término que mejor describe para ella los textos que produce con la mediación de distintas materialidades

documentales que “dan fe del proceso de trabajo colaborativo que les da forma” (Rivera Garza, 2022, p. 183). Critica también la perspectiva autoral entendida como genio creador y pone de manifiesto que los relatos del yo no están encerrados en sí mismos. Al respecto, afirma que

toda escritura que valga la pena es escritura personal. Pero ¿es posible contar la historia de una persona más allá del ensimismamiento del yo, en toda su compleja red de relaciones con otros? Ese era el llamado básico de Judith Butler en *Giving An Account of Oneself*: dependemos tanto de los otros que cualquier relato del yo es ya, orgánicamente, el relato del tú. Y yo añadiría: del nosotros (Rivera Garza, 2022, p. 186).

Este texto me hizo observar algunas interrogantes que han motivado la escritura de Rivera Garza y Ernaux. Ambas tienen la inquietud de comprender de dónde vienen y cuál es su lugar en el mundo. Rivera Garza escribe sobre sus ancestros, migrantes que trabajaron en los campos de algodón, y sobre Liliana, ancestra de nuevas generaciones; “[como Annie Ernaux] creo que también he escrito para vengar a los míos y las mías, para traerlos a colación a un medio que, una y otra vez, ha tratado de relegarlos al olvido o al estereotipo” (Colegio Nacional, 2023), pronunció Rivera Garza en su lección inaugural en el Colegio Nacional parafraseando estas palabras de Ernaux en su discurso del Nobel: “*j'écrirais pour venger ma race. [...] Venger ma race et venger mon sexe ne feraient qu'un désormais* [Escribiré para vengar a mi raza [...] En adelante, vengar a mi raza y a mi sexo serán uno solo]” (Fundación Premio Nobel, 2022).

Cristina Rivera Garza constantemente comparte sus preguntas: en el foro del Colegio Nacional, después de leer un fragmento de *Autobiografía del algodón* sobre la migración de sus abuelos, hace una observación a las múltiples marcas textuales que visibilizan la incertidumbre: “¿estoy haciendo honor a la verdad?, ¿a la ficción o a la no ficción?, ¿realmente fue así?, ¿es posible reconstruir esa historia en el presente?” (elcolegionacionalmx, 2023). El uso de materiales de archivo de su familia, la compañía de otros textos como *El luto humano* de Revueltas y *Borderlands*, de Gloria Anzaldúa y su propia imaginación, lo hicieron posible. Annie Ernaux, por su parte, habla también de los cuestionamientos que la han motivado a escribir: “*Ecrire afin de comprendre les raisons en moi et hors de moi qui m'avaient éloignée de mes origines* [escribir para comprender las razones en mí y fuera de mí que me alejaron de mis orígenes]” (Fundación Premio Nobel, 2022).

Capítulo 3: Intervención pedagógica

La intervención pedagógica busca responder a los objetivos de mi investigación. En primer lugar, ampliar el canon literario hacia obras escritas por mujeres, en segundo lugar, describir e implementar las estrategias lectoras desde la pedagogía crítica feminista y desde el pensamiento crítico, por último, implementar estrategias para revalorizar la experiencia personal.

Para acercarme a los objetivos, consideré una investigación-acción centrada en el diseño e implementación de un taller de lectura para poner en práctica las estrategias de lectura señaladas junto con un conversatorio sobre las lecturas y su relación con nuestras experiencias personales. Siguiendo las premisas de la metodología cualitativa (Hernández Sampieri, 2014), los métodos de recolección de datos serán los conversatorios (grupos de enfoque), cuestionarios autoadministrados y ejercicios de escritura autobiográfica (textos). Para analizarlos, tomé algunas frases como unidades de análisis para agruparlas en categorías relacionadas con los objetivos de mi investigación.

El acercamiento a los textos del corpus durante el taller se realizó desde dos perspectivas: literaria y social. Para fomentar la competencia literaria, en un primer momento, formulé varias preguntas y ejercicios para comprobar los primeros niveles de lectura (comprensión de la trama, realización de inferencias, análisis sobre la voz narrativa, subjetividad y las marcas textuales en la descripción de los lugares). Después, para complementar la competencia literaria y llevar la reflexión al análisis crítico, a partir de la exposición de un marco de referencia desde el feminismo interseccional, expuse la tesis sobre los sistemas de dominación y cómo el lugar específico que ocupamos las personas en un momento dado cruza ejes de desigualdad y privilegio que determinan nuestras condiciones de vida, a fin incluir otra perspectiva para reflexionar sobre las experiencias narradas por las autoras y las que surgieron en los conversatorios. Al mismo tiempo, propuse ejercicios de escritura autobiográficos a fin de que, a lo largo del taller, las participantes pudieran conectar con sus propias vivencias, compartirlas en el grupo y reconocer nuestros puntos en común o diferencias.

Diseño metodológico

El diseño original del taller estuvo pensado en ocho sesiones de 2 horas por módulo, una sesión por semana. La secuencia didáctica y los siguientes contenidos por sesión se muestran a continuación:

Tabla 1
Secuencia didáctica del taller

Secuencia didáctica para el taller: literatura del yo en femenino y pensamiento crítico		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Nivel de Tiempo asignado al bloque:	estudios:	Abierto al público en general 16 horas de la mediadora
Número de de esta situación didáctica:	sesiones	8
PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO		
Identificar las características textuales de los textos autorreferenciales (escritura del yo) y la forma en que las vivencias de las autoras, a partir de la memoria y el archivo, se vinculan en la escritura y muestran distintos lugares que las mujeres ocupan dentro de los sistemas de dominación.		
Título de la secuencia didáctica		
“Escritoras que cuestionan los sistemas de dominación en nuestra sociedad”		
Competencias		
<ul style="list-style-type: none"> * Identifica los sistemas de dominación en la sociedad, puede reconocerlo en su entorno inmediato y en los textos del corpus. * Reconoce las fuentes materiales y documentales que alimentan los textos del corpus * Identifica los deícticos de lugar y persona que sitúan el relato * Identifica las marcas textuales (verbos, adjetivos) que expresan la subjetividad del sujeto de enunciación en los lugares que describe * Participa en las charlas literarias y es consciente de que su voz importa * Vincula su experiencia personal con las experiencias descritas en los textos * Cuestiona las condiciones de desigualdad entre las personas según sus ejes de desigualdad y privilegio * Opina libremente con argumentos sobre sus impresiones de lectura 		
Saber conocer		Saber hacer
<ul style="list-style-type: none"> * Conoce los elementos de las escrituras autorreferenciales escritas por mujeres. <p>Elementos: subjetividad, cuestionamiento de los sistemas de dominación, experiencia personal, rechazo al mandato de silencio, valorizar la propia experiencia, yo relacional.</p>		<ul style="list-style-type: none"> * Identifica los deícticos de lugar y persona * Identifica elementos de varios géneros literarios: crónica, ensayo, entrevista, narrativa autobiográfica, ficción. * Reconoce textos donde confluyen distintos géneros literarios * Se hace preguntas sobre los textos
Saber hacer		Saber ser
		<ul style="list-style-type: none"> * Reflexiona sobre las condiciones de las personas frente a los sistemas de dominación * Valora sus propias opiniones sobre los temas tratados en los textos * Valora las opiniones emitidas por las participantes durante los conversatorios

* Conoce los conceptos teóricos desarrollados desde los feminismos para reconocer los sistemas de dominación en la sociedad a través de la interseccionalidad.	* Evalúa su comprensión de lectura y expresa sus dudas
	* Aprecia elementos estéticos en los textos literarios
	* Opina sobre los textos y experiencia personal con argumentos
	* Escribe textos en primera persona

Recursos

- Cerda, D. de la. (2023). *Desde los zulos*. Editorial Sexto Piso.
- Ernaux, A. (2019). *El acontecimiento*. Tusquets.
- hooks, bell. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo, Trad.). Capitán Swing.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trad.). Rayo Verde.
- Rea Gómez, D. (2023). *Fruto*. Antílope.
- Rivera Garza, C. (2021). *El invencible verano de Liliana*. Random House.

Tabla 2
Desarrollo temático por sesión

Taller de lectura: Escritoras que cuestionan los sistemas de dominación en la sociedad	
Tema	Escrituras del yo en femenino
Modalidad	Presencial
Sesiones	8
Duración de cada sesión	2 horas
Dirigido a	Mujeres mayores de 18 años
Objetivo	
En este taller, las participantes conocerán estrategias de lectura crítica para acercarse a las siguientes obras: <i>El acontecimiento</i> , de Annie Ernaux y <i>El invencible verano de Liliana</i> , de Cristina Rivera Garza. Ambos textos se basan en experiencias personales de las autoras y se abordarán desde una perspectiva doble: la parte literaria, analizando la voz narrativa y la relación entre espacio y la subjetividad, y la parte social, donde analizaremos la forma en que los sistemas de dominación influyen en nuestra vida. Desde una perspectiva horizontal, según la pedagogía emancipadora de bell hooks, exploraremos propuestas de escritura creativa para vincular los temas	

con nuestras experiencias personales a fin de compartirlas en el taller. Reflexionaremos cómo la conversación sobre textos literarios y su análisis mejora la comprensión lectora y permite hacer vínculos con nuestras experiencias y las de otras mujeres a fin de construir comunidad.

Competencias

- * Identifica los sistemas de dominación en la sociedad, puede reconocerlo en su entorno inmediato y en los textos del corpus.
- * Reconoce las fuentes materiales y documentales que alimentan los textos del corpus
- * Identifica los deícticos de lugar y persona que sitúan el relato
- * Identifica las marcas textuales (verbos, adjetivos) que expresan la subjetividad del sujeto de enunciación en los lugares que describe
- * Participa en las charlas literarias y es consciente de que su voz importa
- * Vincula su experiencia personal con las experiencias descritas en los textos
- * Cuestiona las condiciones de desigualdad entre las personas según sus ejes de desigualdad y privilegio

Opina libremente con argumentos sobre sus impresiones de lectura

Temario

Módulo 1: introducción al taller y presentación de las participantes

1. Presentación del curso y objetivos. Uso de la información. Compromisos de las participantes
2. Presentación de las participantes. Dinámica: ¿qué tenemos en común?
3. Lectura en voz alta del principio de *Fruto*, de Daniela Rea, pp. 17- 29 (aprox. 20 min)
4. Preguntas para lanzar la conversación: ¿cómo se configura una mujer?, ¿de qué estereotipos habla la lectura?, ¿cuáles son los sentimientos relatados?
5. Reflexión en parejas: ¿con cuáles experiencias del texto te identificas y con cuáles no?
6. Escribe tu propio relato de las experiencias que te han configurado como mujer.
7. Cierre.

Módulo 2: interseccionalidad y sistemas de dominación

1. Lectura en voz alta de los textos de las participantes
2. Identificar los elementos en común relacionados con interseccionalidad y sistemas de dominación
3. Lectura del fragmento de: *Desde los zulos*, Dahlia de la Cerda, pp. 9-19
4. Preguntas para identificar los elementos teóricos del texto
5. Características de los textos del yo. Lectura de “un texto personal” de Dahlia de la Cerda en *Desde los zulos*, pp. 47-49
6. ¿cuáles son los elementos de la literatura del yo? Propuestas de las participantes
7. Recapitulación de conceptos
8. Conversación sobre el horizonte de expectativas sobre los textos del taller: portada, temas...

Módulo 3: El acontecimiento I

1. Conversación: ¿cómo sería escribir sobre algo que nunca has leído de alguien más?, ¿cómo contar lo que siempre te han pedido callar?, ¿qué experiencias suelen callarse? Cita de bell hooks: “vivir de primera mano la impotencia y la vulnerabilidad que se genera cuando las mujeres no tienen derechos reproductivos” en *El feminismo es para todo el mundo*, p. 52.
2. Presentación de Annie Ernaux y su estilo literario
3. Lectura en voz alta del 1er fragmento de *El acontecimiento*
4. Análisis literario: comprobar primer y segundo nivel (contempla habilidades tales como el análisis, la síntesis, la esquematización, la paráfrasis y la jerarquización, [...] en lo referente a la lectura de textos literarios, incluye el reconocimiento de las categorías predominantes en cada género)
5. Ejercicio de análisis y escritura:
 - a. ¿cuáles son los elementos en el texto de Ernaux donde explicita la impotencia y vulnerabilidad que vivió cuando buscaba abortar? (marcas textuales) Mostrar, en cambio, que su relato no victimiza su experiencia (identificación de las distintas voces de la narradora).
 - b. ¿cuál es su relación con su entorno? Con los médicos que ve, personas cercanas a ella, los espectáculos, los eventos mediáticos de la época. ¿Cuál es la influencia de su estado físico y emocional con los aspectos de su vida cotidiana?
6. Cierre

Módulo 4: El acontecimiento II

1. Cita de Ernaux: “(Si tuviera que representar en un cuadro aquel acontecimiento de mi vida, pintaría una mesita de formica pegada a la pared y, encima de ella, una palangana esmaltada en la que flota una sonda roja. Ligeramente a la derecha se encuentra un cepillo de pelo. No creo que exista un solo *Taller de la abortera* en ningún museo del mundo.)”, *El acontecimiento*, p. 84.
2. Presentación de las obras de P. Rego (serie sobre el aborto, 1998-1999)
3. Lectura en voz alta del 2do fragmento del libro.
4. Conversación: ¿qué podemos decir sobre las emociones relatadas en este 2do fragmento?, ¿qué podemos decir de la influencia de su estatus social sobre la forma en que atienden a las mujeres en el hospital?, ¿cuál es la respuesta social que obtiene de su entorno?, ¿cómo podemos trasladar esa experiencia a nuestra realidad?, ¿qué nos dice sobre la sociedad y el cuerpo de las mujeres?
5. Ejercicio de escritura: Escribe sobre una vivencia, un acontecimiento, que nunca le hayas contado a alguien.

Módulo 5: El invencible verano de Liliana I

1. Géneros textuales: ficción y no ficción. Ver ejemplos periodísticos de crónica y entrevista. Identificar las diferencias
2. Fragmentos para leer: 1) Azcapotzcalco (completo), 2) Cajas de cartón, letra manuscrita pp. 52-61 → archivo; 2) vehemencia, pp. 99-111
3. Inferencias sobre la continuación
4. Si fueran una de las amigas de Liliana, ¿qué pensarían?, ¿les parece que las cartas muestran a un muchacho de quien había que cuidarse?, ¿han sido testigos de relaciones parecidas?

Módulo 6: El invencible verano de Liliana II

1. Identificar el riesgo que corría Liliana: Fragmento 3: selección de las entrevistas de amigos y amigas de Liliana, “para abril o para mayo” pp. 214-228. Meses previos a su muerte, aborto, p. 239 (*No Visible Bruises*), p. 244-245: “no noté nada en particular...”, p.252-267 (últimos escritos de Liliana. Inseguridad).
2. Ejercicio de escritura: escribe una carta a una mujer cercana a tu vida, que pienses que está en un riesgo similar al de Liliana, incluso podría ser a tu yo del pasado, para hacerle ver los riesgos que está corriendo.

Módulo 7: El invencible verano de Liliana III

Módulo dedicado a la lectura del último capítulo. Síntesis en común de los elementos que conforman su estilo literario. Leer en voz alta los ejercicios de escritura.

Módulo 8: Cierre

Conversatorio de los aprendizajes durante el taller. Cuestionario final.

Por cuestiones de logística de los lugares donde propuse en taller, quedaron 2 talleres con sus variaciones. El primero se llevó a cabo en un espacio facilitado por la librería del Fondo de Cultura Económica Hugo Gutiérrez Vega del 18 de junio al 9 de julio de 2024. Este taller constó de 4 sesiones solamente, por lo que hice un reacomodo de los contenidos para abarcar los temas más importantes. El segundo taller se llevó a cabo en las instalaciones de la Casa de la Mujer, organismo dependiente del DIF del Estado de Querétaro, del 23 de agosto al 18 de octubre de 2024. Aquí se dieron las ocho sesiones originalmente programadas.

La convocatoria estuvo abierta a mujeres mayores de 18 años que estuvieran interesadas en los temas. La difusión del primer taller se realizó en redes sociales, en las inmediaciones de la librería y entre mis conocidas mientras que, para el segundo taller, La Casa de la Mujer ofreció el taller como parte de sus actividades para el segundo semestre del año. La inscripción está sujeta a las normas de registro de este centro.

Ambos entornos se encuentran fuera del ámbito educativo formal. La convocatoria estuvo abierta a mujeres mayores de edad sin requisitos sobre su escolaridad. Con esto me propongo extender la lectura y la comprensión de textos literarios a un ambiente no tradicional para seguir las dimensiones pedagógicas y metodológicas de la educación popular, muy vinculada a la pedagogía crítica.

Descripción de la población

En el primer taller participaron siete mujeres de entre 35 a 42 años. Para proteger su identidad, ocuparé letras para identificarlas. Ar., P. y T. se dedican exclusivamente al hogar, MF. y F. trabajan en una institución educativa mientras que L. y D., además de amas de casa, son empleadas y/o trabajadoras por cuenta propia.

En el segundo taller se inscribieron varias mujeres, pero la asistencia no fue constante a lo largo del taller. Solo cuatro de las inscritas fueron asiduas, y solo a ellas les pedí al final que llenaran el cuestionario. Estas participantes están en la quinta o sexta decena de su vida y tienen distintas ocupaciones: Lu. se dedica al hogar, An. es contadora, M. es empleada y G. es jubilada.

Tabla 3
Edad y ocupación de las participantes

Participante	Edad	Ocupación actual
Taller FCE		
Ar.	42	Hogar
P.	39	Ama de casa
F.	35	Empleada en una institución educativa
MF.	--	Empleada en una institución educativa
T.	37	Ama de casa
D.	36	Trabajadora y ama de casa
L.	36	Repostera en un restaurant, emprendedora, ama de casa
Taller Casa de La Mujer		
Lu.	52	Hogar
An.	53	Contadora
G.	61	Jubilada
M.	67	Empleada

Me interesó conocer su posición en la sociedad a partir de su propia experiencia, así que les pedí hicieran su propia descripción de acuerdo con los ejes de desigualdad y privilegio del enfoque de interseccionalidad, que expuse en la segunda sesión.

Las participantes del primer taller, en términos subjetivos, consideran en su mayoría tener más privilegios de desigualdades: “Creo que me ubico en el privilegio, porque aunque en algunos ejes me encuentro en la parte de opresión, son la minoría” (Ar.), “Casi hasta arriba. Sólo porque no soy hombre” (P.), “menciono lo de morena, pero no obscura, porque creo que mi experiencia con el racismo, aunque ha sido muy desagradable, no me ha impedido acceder a una vida de muchísimo privilegio en todos los sentidos” (T.), “Considero tener más privilegios que desigualdades y reconocerlos solo hace que me inspire para crear espacios en donde se desdibujen esas divisiones discriminatorias” (D.).

En términos de los ejes de desigualdad y privilegio, en efecto es un grupo con muchas características favorables en términos sociales: somos todas heterosexuales, la mayoría pro-natalidad, alfabetizadas, de clase media o alta. El color de piel (“moreno”, “morenito”) es resaltado por varias como una característica de discriminación: “el color de mi piel que me ha hecho objeto de comentarios negativos en algunas ocasiones de mi vida que me marcaron” (T.), así como el hecho de ser mujeres: “el ser mujer también me ha hecho sentir más atacada en ocasiones” (T.). También se mencionan otros relacionados con la salud, como P. que tiene diagnóstico de Lupus y F. de neurodivergencia, mientras que Ar. refiere sin detallar: “en algunos ejes me encuentro en la parte de opresión”.

Tabla 4
Taller FCE
Ejes de desigualdad y privilegio

Participante	De acuerdo con los ejes de desigualdad y privilegio que vimos en el taller, ¿en qué lugar te ubicas? Explica brevemente.
Ar.	Creo que me ubico en el privilegio, porque, aunque en algunos ejes me encuentro en la parte de opresión, son la minoría
P.	Casi hasta arriba. Sólo porque no soy hombre. Vengo de una familia de clase media-alta, de origen francés, por lo que soy pálida. Crecí en Estados Unidos, con una madre francesa, por lo que hablo varios idiomas. Tengo 2 especialidades, por lo que tengo escolaridad avanzada. Crecí en familia mitad católica mitad judía así que puedo aparentar ser de la que me convenga. Soy mujer que parece mujer, heterosexual y fértil y aún me considero joven, jeje... Y aunque hace poco fui diagnosticada con Lupus, no llega a ser incapacitante. Yo no lo considero discapacidad.
F.	Mujer, no europea, heterosexual, neurodivergente, alfabetizada, clase media
T.	Soy una mujer mexicana educada y calificada, de clase media alta, de piel morena pero no muy obscura, con rasgos no europeos pero tampoco indígenas, todavía calóricos como joven y en vida creo que he tenido privilegios por ser una mujer atractiva, los ejes de desigualdad que me han hecho sentir vulnerables han sido el color de mi piel que me ha hecho objeto de

	comentarios negativos en algunas ocasiones de mi vida que me marcaron y el ser mujer también me ha hecho sentir más atacada en ocasiones. Eso me ha llevado a actuar a la defensiva para que no crean que pueden abusar de mí. Soy heterosexual, de una minoría religiosa en México, pero no en el mundo (cristiana) mi inglés es como idioma nativo que considero ha sido un privilegio que me ha dado muchas ventajas, soy fértil y menciono lo de morena, pero no obscura porque creo que mi experiencia con el racismo, aunque ha sido muy desagradable, no me ha impedido acceder a una vida de muchísimo privilegio en todos los sentidos.
D.	Podría señalar que me atraviesan muchos privilegios como el acceso a la educación, ser mujer fértil, clase media, crecí en una familia de comerciantes ninguno de mis papás terminó la escuela, pero se esforzaron en darnos educación privada la primera parte de nuestra formación, mi color de piel es morenito y aunque sé que es un color que discriminan nunca lo he sentido, tal vez porque no me he colocado en situaciones que lo propicien o asistir a lugares que lo evidencien. Tampoco es algo que me haga sentir menos porque eso tiene que ver más con lo que pensamos que con lo que sentimos. Considero tener más privilegios que desigualdades y reconocerlos solo hace que me inspire para crear espacios en donde se desdibujen esas divisiones discriminatorias. Las diferencias enriquecen.
L.	Soy una mujer, mamá, de edad mediana, mexicana, de Toluca, morena, de clase media, clase trabajadora.

Las participantes del taller en Casa de la Mujer también se asumen privilegiadas por varias razones: por estar casadas y formar parte de un círculo familiar amplio como en el caso de Lu. y M., mientras que para An. y G. su condición de privilegio está el acceso a la educación, pues ambas tienen maestría y ejercieron (o ejercen, en el caso de An.) su profesión. Para M. es una condición favorable seguir trabajando y actualizándose con talleres, mientras que para G. el estar sana y ser jubilada también son condiciones privilegiadas. En cuanto a las condiciones de desigualdad, “soltería” es para G. una condición de “menor credibilidad y aceptación” así como desigualdad económica por ser mujer, pues ha visto que su pensión es menor con respecto a “los hombres como el mismo CV”. Para An. su condición desfavorable es tener rasgos afromexicanos, pues “tenemos rechazo por parte de lugares públicos como restaurantes”. Ni Lu. ni M. expresaron algún eje de desigualdad.

*Tabla 5
Taller Casa de la Mujer
Ejes de desigualdad y privilegio*

Participante	Edad	Ocupación actual	De acuerdo con los ejes de desigualdad y privilegio que vimos en el taller, ¿en qué lugar te ubicas? Explica brevemente.
Lu.	52	Hogar	Privilegio: estar casada

An.	53	Contadora	Privilegiada: en el sentido que tuve, por parte de mis padres, su interés por proporcionarme educación. Desigualdad: tener rasgos afromexicanos, tenemos rechazo por parte de lugares públicos como restaurantes.
G.	61	Jubilada	Mujer jubilada, sana, con grado de maestría, amplia experiencia en educación media superior y superior, de clase media-media. Desigualdades: pensión menor a los hombres con el mismo CV, menor credibilidad, menor aceptación por ser soltera.
M.	67	Empleada	Me siento una mujer privilegiada, porque soy mujer, tengo mis hijos, tuve mi esposo, tengo mi familia, mi nuera, mis nietas, mi economía es clase media. También tengo un trabajo y estudio talleres. Elegí estar activa, hasta mi fin, si Dios.

Desarrollo de las sesiones

Taller del FCE

Este taller constó de 4 sesiones de 2 horas cada una. Es más corto del que diseñé originalmente, por lo que elaboré las fichas didácticas para guiarme en estas sesiones (Anexo 1).

Primera sesión

La primera sesión tuvo como objetivo exponer los objetivos del taller, presentarnos y leer un fragmento de *Fruto* (Rea, 2022) reflexionar sobre la configuración de ser mujer, en particular en relación con esta cita:

Y así me configuré, como mamá. Ahora yo me he preguntado hasta dónde me configuré como mujer. No lo sé. Yo no conocí a mi mamá como mujer hasta que crecí, en mi juventud. Antes conocí a la mamá-mamá, a la mamá-esposa. Hasta entonces no pensé en la diferencia de ser una mujer y ser una mamá. (Rea Gómez, 2022, p. 21)

Participamos P., L., T., Ar. y yo. Conversamos sobre las cosas que teníamos en común o no con el relato de Rosario, la mamá de la autora. La conversación giró en torno a los cuidados y a identificar quiénes en nuestra familia los ejercían. En casi todos los casos, son mujeres quienes han cuidado de nuestras familias, aunque para Ar., su papá también tuvo un papel importante en los cuidados. Esta sesión no fue grabada con el objetivo de crear confianza entre las participantes.

Segunda sesión

A esta sesión se sumaron MF. y F., quienes son amigas y compañeras de trabajo en una institución educativa. Después de presentarlas al grupo, pedí que compartieran sus textos y fue muy emotivo. La mayoría dijo que tenían mucho tiempo sin escribir de manera personal, que se habían sentido muy conmovidas de reflexionar y escribir sobre su configuración como mujeres:

No hubiera caído en la cuenta sin este ejercicio, o sea porque es algo que sé, yo me sé valiente, me sé poderosa, me sé mucho, pero de pronto no me lo reconozco y no me lo agradezco. Entonces esta escritura me ayudó mucho a eso, y gracias..., por eso me gusta estar aquí, porque además, digo fue una escritura de la configuración, de cómo es que estamos configuradas, de cómo es que hemos podido empezar la clase pasada, entonces mucho de lo que soy hoy también viene con las mujeres que vienen en mi pasado, mi abuela, mi madre, mis hermanas, mis tíos, todas esas mujeres que también tienen su historia, que de cierta manera están en mí, a través de todo lo que me pudieron transmitir a su manera, y entonces pues también honro eso. (L.) Creo que al final sí es un poco sentarse y reflexionar, porque a veces como que lo escribes muy superficial, ¿pero realmente lo creo?, realmente es lo que yo toda la vida pensé que así fue, ¿realmente así fue?, entonces sí es como, en ese momento cuando te regresas decías, sí es lo que creo, no es lo que creo, y lo reflexionas en ese momento un poco. (Ar.)

Varias de ellas narraron eventos vitales en su propia vida y en momentos se les quebró la voz. Hubo un ambiente de complicidad, de aceptación, de empatía mientras leyeron sus textos o hablaron de sus familias.

Después, leímos el fragmento de “un texto personal” y la introducción al libro *Desde los zulos* de Dhalia de la Cerda para relacionar cómo el ejercicio que hicieron comparte en esencia las motivaciones de escritura de otras mujeres: ir en contra del mandato de silencio. Para conceptualizar los elementos de las escrituras del yo destaco las siguientes intervenciones:

Que es importante... Bueno, yo rescato que es importante escribir. O sea, y que ninguna de nuestras historias va a ser igual. Y entonces, por lo tanto, es muy valiosa sacarla a la luz, ¿no? O sea, porque aparte no sabes en qué momento también pues vas a hacer sinergia con algo que a ella le sucedió y tal vez te va a dar el tip, como, ay, ¿cómo lo sobrepasó? (D.)

Esta parte de que no solo se teoriza en la parte académica, sino que cada una de nosotras puede teorizar o dar el conocimiento a partir de su experiencia personal. (MF.)

Las participantes conversaron mucho sobre los temas abordados en el texto, como las reivindicaciones y los significados que para ellas tenía el feminismo como movimiento político. También hablaron sobre la violencia en distintos ámbitos de su vida personal, por lo que solo me dio tiempo de dar una somera explicación de los ejes de privilegio y desigualdad en nuestros casos.

Tercera sesión

En la tercera sesión, la mayoría de las participantes leyó todo *El acontecimiento* o al menos un fragmento. Entonces comencé a preguntar sobre sus primeras impresiones de la lectura. Para la mayoría lo más sorprendente fue el tema, la crudeza con la que narra la historia:

Y cómo empieza a contar como una historia que podría haber sido igual de trágica para saltarse a... O sea, como, por segunda vez me salvé, por decir, ¿no? Es así de, ah, lo del sida, ¿no? Que realmente no tuvo como nada que ver, nada más fue como el inicio de... otra vez estoy en una situación difícil. [Ar.]

Pero lo loco es que lo equipare [estar embarazada y tener sida], porque es como para ella igual, trae más adversidad, no sé, algunos dirían que es diferente. [T.]

En términos de narración y estilo, F. hizo el comentario en el que esperaba que “ocurrieran cosas”, pensando quizás en el modelo tradicional de la narrativa, pues después compara el texto con *El inevitable verano de Liliana* y señala: “creo que es como muy parecido en cuanto a que no está como una novela normal” (F.). Con su intervención aprovechó para detenerme en la descripción de los trayectos, para evidenciar cómo los describe la narradora según su estado de ánimo.

A lo largo de la lectura hubo varias interrupciones para clarificar frases o palabras que no se entendían, también para expresar el desconcierto de que no narrara con elementos del amor romántico sus relaciones sexuales: “no lo entiendo, o sea, porque para ella creo que el sexo no es algo romántico, bonito [...] es algo como una necesidad natural. Pues lo escribe, ¿no?” (Ar.), a lo que F. contesta: “O más bien no necesita un vínculo para tener sexo con alguien”.

Cuando hablamos de lleno sobre la decisión de abortar, surgió primero la sorpresa, para varias, de que el aborto sigue penalizado con cárcel en nuestro país. Es decir, darse cuenta de que el relato de Ernaux, situado hace 61 años, sigue vigente. Después conversamos, a partir de preguntas, sobre la posición social de Ernaux cuando tenía 23 años. Eso detonó hablar del entorno inmediato, de las condiciones de mujeres que se embarazan sin desear ser madres. Surgieron distintas razones como las dificultades económicas: “incluso platicamos el otro día y a mi jefe se le hizo fácil decirme: “pues te va a la Ciudad de México” [a abortar]. Sí, pero irse a la Ciudad de México implica un gasto, implica un gasto, que tal vez cuando lo que estás pensando es: ‘No puedo hacerme cargo de una criatura, porque no tengo dinero, o tengo esto para sobrevivir la quincena, y si me voy, es un gasto que no puedo sostener’” (F.), la falta de acceso a métodos anticonceptivos en el seguro social: “después habla que cuando va al doctor a decirle, oiga, pues déme un método, opéreme o hágame algo, pues cómo crees, o sea, tampoco te voy a, no te voy a operar ni te voy a dar un método, porque necesitaban el permiso de su esposo... no recuerdo de qué año es ese ese libro, pero sigue siendo vigente en la realidad” (D.) o bien, situaciones donde obligan a las mujeres a usar anticonceptivos: “Pero, por ejemplo R., la niña que me ayuda, me platicó una vez que, apenas, una de sus hermanas tuvo a su segundo hijo, y en el centro de salud le dijeron: ‘pero te

tenemos que poner el implante. O sea, no es si quieras, o sea, de aquí no te vas”” (Ar.). Concluimos entonces que el problema en realidad está en el control del cuerpo de las mujeres: “es su derecho, no la puedo obligar [a ponerse el implante]. O sea, tanto está mal que no te lo den [anticonceptivos], como que te lo pongan si tú no quieras” (Ar.). Recuperamos en este momento de la discusión el pasaje de *El acontecimiento* donde uno de los doctores a quien acude Ernaux para abortar le receta inyecciones que hacen justo lo contrario, evitar la pérdida.

Al final del conversatorio, surgieron reflexiones sobre el proceso de cuestionar nuestras ideas y creencias a partir del relato de Annie Ernaux:

Y creo que yo, metida un poco en eso, he descubierto que el toparte con este tipo de experiencias como la que estamos teniendo ahora y leer cosas distintas a las que estás acostumbrado, pues a veces nada más por curiosidad y que te haga eso así como botar algo y ya empieces a cuestionarte, es como... Yo esto siempre lo he imaginado como, somos como un libro. Lo desarmas y luego dices, bueno, esto tiene un sentido nuevo para mí, ¿no? [F.]

Y entonces eso a mí me contrasta muy fuerte, ¿no? Porque digo, hijole, creo que sí tengo un cuarto propio en el cual por mis privilegios a veces se me nubla la vista o no quiero, sino que en perspectiva todo podría desde mi punto de vista ser completamente diferente cuando hay otras realidades. [MF.]

Pero en realidad al final habría que pensar que tanto de lo que pensamos, sí lo pensamos nosotros, o nos lo metieron por los sistemas de dominio que hay. O sea, hasta qué punto eres tú misma persona con tus propias ideas y decisiones y hasta qué punto te las infiltraron, ¿no? No sé. [T.]

Pero creo que uno, una, decide como qué sí de esta configuración o de esta característica puedo llevar a cabo. Y entonces, tal vez no sea la idea más novedosa, pero al final de cuentas es tu configuración o la configuración que tú deseas para ti. [MF.]

Cuarta sesión

En la sesión dedicada a *El invencible verano de Liliana*, las participantes conversamos sobre las impresiones de la primera lectura. Solo era primera lectura para D. y Ar., pues MF., F. y yo ya conocíamos el texto. D. y Ar. agregaron un punto de vista interesante, pues ambas son originarias de la Ciudad de México y conocían bien los espacios urbanos que relata Rivera Garza, las calles del centro de la ciudad y las de Azcapotzalco, pues D. vivió en esa alcaldía su niñez y juventud, mientras que Ar. estudió en la UAM Azcapotzalco, la universidad donde estudió Liliana. Entre las primeras impresiones se destacó el uso del lenguaje: “académico” (F.), “Muchas frases que te hacen como entender desde otro lenguaje y desde otra perspectiva el cómo decimos las cosas” (D.), “y eso me pareció muy interesante desde la forma en la que la autora lo relata, porque

es como si uno lo estuviera viviendo en primera persona o segunda persona, no sé, como de irla acompañando" (MF.).

También compartimos elementos de la socialización que hemos tenido como mujeres, de estar en espacios públicos sintiéndonos vulnerables, para conectar con las primeras referencias a la violencia feminicida: "Entonces empezamos a notar cómo hemos naturalizado o damos por hecho un montón de cosas que en nuestra forma de relacionarnos con los seres humanos, como mujeres, hombres y mujeres, personas que no se identifican como heterosexuales, trans, etc. Entonces creo que reencontrarme con el libro en ese sentido, ese tipo de cosas me llamaron la atención nuevamente." (F.)

Leímos en conjunto varios fragmentos del libro, las crónicas sobre la búsqueda del expediente de Liliana, el fragmento sobre el hallazgo del archivo de Liliana y la descripción de los materiales que encuentra sobre ella, algunos textos de Liliana y el último capítulo. Cuando fue necesario, hice referencia a sus otras obras para evidenciar la forma de escritura (desedimentación, archivo), los diálogos que establece con distintas obras (intertextualidad) y la polifonía (la voz de Liliana y las de sus amigos y amigas que entrevista).

Me pareció, ahora que retomo las transcripciones, que fue una sesión más densa en lectura y eso hizo que se comentaran menos cosas personales y los últimos comentarios –incluso el silencio de varias– apuntan a la sensación abrumadora que genera la violencia: "Sí, pues ojalá que no nos pase, pero pues sí. Tienen que estar, pues, listos. A mí, o sea, el hecho de hasta pensarlo, pues sí, o sea, es bien fuerte" (D.). Al final compartí una reflexión sobre lo que podemos hacer desde nuestro entorno, observar con más atención los signos de violencia doméstica que la autora describe, y cómo hay circunstancias donde las mujeres correríamos más riesgos. F. expresó: "Hay muchas cosas por hacer, y las que ya somos conscientes de ello, compartirlo, creo que sí hace la diferencia".

Una semana después, tuvimos una sesión extra para las que pudieron asistir. F., MF. y Ar. nos reunimos y volvimos a comentar *El invencible verano de Liliana* y los primeros textos del taller. Ahí MF. nos compartió que en su caso le había resonado de manera importante el texto porque había vivido violencia doméstica y le costó mucho trabajo ver las señales, si no hubiera sido porque una amiga de ella se las señaló. ¿Hasta qué punto tenemos normalizadas esas conductas?, ¿cómo podemos hacernos de mejores herramientas para ello? Es claro que una lectura

literaria no va a hacer la diferencia, pero la visión de su amiga, F., atravesada por la experiencia y otras herramientas, fueron clave para que lograra ver la situación de pareja tal como era.

Taller en Casa de la mujer

Durante el taller en Casa de la Mujer, el grupo de lectura que se conformó tuvo mucha variación en las primeras sesiones, pues hubo participantes que se integraban al mismo en alguna sesión, pero no en todas, por lo que llevar un seguimiento de los contenidos propuestos fue más complicado. Se trataba también de un grupo que no conocía, así que lograr un clima de confianza para reflexionar y compartir tomó más tiempo.

A diferencia del taller en el FCE, este no lo grabé porque el espacio era muy ruidoso, esto hacía que las grabaciones fueran difíciles de transcribir y, además, en cada sesión el grueso del tiempo lo dedicamos a la lectura y explicación de fragmentos donde surgieron dudas sobre expresiones o desarrollo de la trama.

Leímos completo *El acontecimiento* en dos sesiones. Como en el taller del FCE, hubo cuestionamientos sobre el actuar de la protagonista, pero surgieron menos comentarios relacionados con experiencias personales. Mi impresión es que todavía no había un clima de confianza, pues en ese periodo, a cada sesión llegaba una o varias participantes nuevas, lo que dificultaba la comunicación abierta.

Sin embargo, a partir de la sexta sesión dedicada a la primera parte de *El invencible verano de Liliana*, el grupo ya estaba conformado por las participantes habituales: An., G., Lu. y M.. Fue al finalizar esa sesión donde quedó de manifiesto que había un clima de confianza por un suceso que llamó mi atención. Cuando hablábamos de nuestras reflexiones sobre la crónica de la búsqueda del expediente de Liliana, An. cerró el libro y dijo: “yo creo que en lugar de estar leyendo estos libros, deberíamos de estar hablando de nuestros derechos en la Constitución”. Después, hubo unos comentarios relacionados con la reforma judicial en curso, donde se puso de manifiesto que algunas estaban en contra de tratar temas políticos. An. expresó entonces: “pero ¿por qué no habríamos de hablar de política? Siempre nos dicen que de política no hay que hablar pero yo no estoy de acuerdo con eso”. Me pareció muy atinado porque justo el fragmento que leímos estaba orientado al tema de la justicia y las instituciones a cargo de procurarla. Yo contesté que estaba de acuerdo, que era necesario abordar esos temas y que si ella quería exponerlo, podíamos dedicar una sesión para eso. En la siguiente sesión nos llevó una lista de los artículos de la Constitución así como las leyes relativas a estos y fue una discusión nutrida sobre los derechos que en general

desconocemos y que es necesario ejercerlos. Después continuamos leyendo los fragmentos de *El invencible verano de Liliana* y, al final, les pedí que contestaran un cuestionario sobre el taller.

Me interesaba conocer su percepción sobre las estrategias de lectura utilizadas y si consideraban que la perspectiva social (los ejes de desigualdad y privilegio) había sido un elemento clave en comprender los textos de otra manera. Sobre las estrategias de lectura, sobresalió la importancia de compartir experiencias personales: “Influyó en enterarte de sucesos que son reales y a la vez comentarlo” (Lu.), “me permitió tener un punto de vista particular y conocer su forma de pensar según su historia de vida” (An.), “de acuerdo en la comprensión de lo leído, se disfrutan más los detalles y se amplía el punto de vista personal” (G.). M. destacó la lectura en voz alta y el análisis: “hasta entonces empecé a entender lo que decía el texto. No lo había experimentado así”.

Con relación al análisis en función de los sistemas de dominación de la sociedad, todas expresaron que contribuyó a su compresión de los textos, aunque M. tuvo dificultades para desarrollar esta opinión y solo G. lo expresó con detalle: “La verdad me permitió tener más conciencia de cómo nos han dominado y cómo nos dominan a las mujeres en pleno siglo XXI”.

Tabla 6
Taller Casa de la mujer: Respuestas al cuestionario I

	Las estrategias de lectura utilizadas*, ¿influyeron en tu forma de entender los libros y a las autoras? Explica con detalle.	En el taller abordamos varios aspectos de los sistemas de dominación presentes en la sociedad. ¿Fue un elemento importante en tu comprensión de los textos o no? Desarrolla con detalle.
Lu.	Influyó en enterarte de sucesos que son reales y a la vez comentarlo te suma.	Sí fue un elemento importante para comprender más a detalle los textos del libro.
An.	Sí influyó. Al expresar las compañeras de lectura, sus experiencias y vivencias personales, me permitió tener un punto de vista particular y conocer su forma de pensar según su historia de vida.	Sí fue un elemento importante al comparar la situación de las protagonistas con la situación política y social de México.
G.	Absolutamente de acuerdo en la comprensión de lo leído, se disfrutan más los detalles y se amplía el punto de vista personal, logrando una perspectiva, análisis y visión integral de los acontecimientos revisados.	Considero que fue fundamental contar con ese eje de los sistemas de dominación para comentar, discutir y regresar a la esencia de lo que estuvimos leyendo. La verdad me permitió tener más conciencia de cómo nos han dominado y cómo nos dominan a las mujeres en pleno siglo XXI. El avance ha sido lento y se perfila que vamos por buen camino.
M.	Sí, leer en voz alta, equivocarme y corregir, analizar el tema, hasta entonces empecé a entender lo que decía el texto... No lo había	Sí entendí diferente en cuanto a la descripción de lo que ella pasó, porque antes no había, ... No sé cómo expresarlo.

	experimentado así. Es ver y entender al autor. Cuando leo un libro lo analizo muy diferente a como lo hacía antes.	
--	--	--

*Leer en voz alta, compartir nuestras experiencias personales, analizar los textos por medio de preguntas

Análisis de las respuestas al cuestionario final

En el siguiente bloque de preguntas, me interesaba saber si habían experimentado algún tipo de cambio o evolución en su forma de comprender su entorno después del taller, así como los aprendizajes que les había dejado. A la primera pregunta, todas contestaron haber experimentado un cambio en su forma de ver el mundo, en particular la sociedad, el sistema político (Lu.), “a los seres humanos” (An.). G. señala un cambio en la forma que lee noticias: “ahora sigo con más cuidado las noticias sobre los derechos de la mujer y las niñas” y M. expresa una forma distinta de relacionarse con su entorno: “ahora me siento más consciente de lo que pasa a mi alrededor. Tenerme compasión y compadecer a los demás. Para mí es un logro poder comprender las historias que pueden ser las mías”, lo que me indica que se considera más empática con su propia vida y las de los demás.

En cuanto a los aprendizajes, se destacó “leer en voz alta y analizar”, “entrar en el debate te enriquece” (Lu.), “leer mejor”, “analizar los textos desde un punto de vista social, político y humanístico” (An.), la motivación de seguir leyendo en compañía: “incluir la lectura acompañada en uno de mis círculos sociales” (G.) y el hecho de opinar y escuchar diferentes opiniones (M.).

*Tabla 7
Taller Casa de la mujer: Respuestas al cuestionario II*

	De acuerdo con lo discutido en el taller, ¿consideras que hubo un cambio en tu forma de ver el mundo, a la sociedad, después de estas lecturas? Explica por qué.	En suma: ¿Qué aprendizajes te llevas de este taller?
Lu.	Cambió en mi forma de ver la sociedad, el sistema político. Hay que estar más alerta.	Leer en voz alta y analizar, entrar en el debate de mis compañeras te enriquece más los textos de los libros, así como de las autoras.
An.	Sí lo cambió, principalmente en la forma en que actualmente los seres humanos vemos las pérdidas, tanto de relaciones como de cosas materiales, considero que es un tema en el cual debemos trabajar, así como en la salud mental en general y a cualquier edad.	Aprendí a leer un poco mejor y a analizar los textos desde un punto de vista social, político y humanístico.

G.	Amplié mi criterio sobre las escritoras feministas. Aprendí sobre varias autoras feministas. Celebré el premio recibido al libro El invencible verano de Liliana. Ahora sigo con más cuidado las noticias sobre los derechos de la mujer y las niñas.	Leer más tiempo en voz alta. Incluir la lectura acompañada en uno de mis círculos sociales. Seguir leyendo a las autoras feministas que nos presentó la maestra, así como las citadas en los libros. Enriquecí mis enfoques intelectuales y sentimentales.
M.	Sí porque yo en lo personal veía las cosas muy diferentes de acuerdo a cómo fui educada, juzgar, etc. Ahora estoy más consciente de lo que pasa a mi alrededor. Tenerme compasión y compadecer a los demás. Para mí es un logro poder comprender las historias que puede ser la mía.	El poder participar sobre el tema y escuchar las diferentes opiniones. También la explicación muy bien, entendible de la persona que lo imparte.

En síntesis, ¿qué aprendizajes te dejó el taller?	
Ar.	Me parece que los textos platicados, yo no los habría elegido si no hubiera sido por el taller, lo cual me gusto, porque son temas a los que no soy indiferente pero no estoy segura de haberlos elegido como mi lectura común, por otro lado, el hacerlo acompañada y con la estructura que se llevó, da una perspectiva diferente, creo fue enriquecedor saber los diferentes puntos de vista y experiencias de más mujeres.
P.	Que es padrísimo leer en grupo. Que Ale sabe muchísimo. Que no sé mucho de feminismo y me gustaría saber más. Que compartir entre mujeres es increíble. Que vale la pena leer más que novelas. Que tengo mucho que aprender.
F.	Sobre la importancia del estilo literario de las autoras, al utilizar la experiencia propia como hilo conductor de sus trabajos, cada uno con características distintas.
T.	El Taller me dejó de aprendizaje que hay muchas herramientas que hablan respecto a los textos que puedo buscar para complementar lo que yo estoy entendiendo si no me queda claro y si tengo interés en investigar. lo principal que me hizo empezar a leer y pensar sobre temas que normalmente no tengo en mi radar, incluso en leer en español es algo que no acostumbro y que probé que es disfrutable gracias al Taller. Pienso que puedo seguir haciendo eso y leyendo libros de temas más importantes que solo novelas.
D.	Nunca había realizado un taller de lectura por lo que estoy muy agradecida con esta oportunidad en donde además de leer el libro en conjunto puedes escuchar a otras mujeres hablar desde su experiencia y perspectivas lo que les proyecta el/los libros.
L.	En general, me puedo dar cuenta de lo lejos que estamos, de las condiciones de desigualdad en las que vivimos. Ahora veo que hay muchas acciones que se llevan a cabo que yo desconocía, en cuanto a la lucha contra la opresión a las mujeres... He aprendido a observar mejor mi entorno, a observar mi pasado para ver cómo he llegado aquí a partir de mis vivencias y las vivencias de mujeres cercanas a mí, pero sin juzgarlas. Siento que no fue un buen momento para mí cuando tomé el taller, me sentí muy abrumada y enojada por recordar vivencias personales, más el estrés personal que estaba pasado, hizo que regresara a terapia de manera urgente. No pude terminar el taller por lo mismo. Aunque en el fondo siento que sí generó un cambio en mí porque ahora por ejemplo estoy involucrada con otras mamás en la escuela de mi hijo para generar conciencia sobre el sistema patriarcal al que nos

enfrentamos a diario, en el que hemos sido educadas y formadas generacionalmente, para tratar de hacer las cosas diferentes.

Análisis de las autobiografías

Uno de los ejercicios de escritura que propuse, en ambos talleres, fue escribir una autobiografía corta basándonos en el relato de Rosario, el primero del libro de *Fruto*, en donde se pregunta sobre su “configuración” como mujer.

Recopilé los textos en dos archivos. Para analizarlos, desarrollé siguientes categorías relacionadas con mis preguntas de investigación. Por un lado, me interesaba observar si las participantes reconocen una toma de conciencia y la analizan críticamente, por lo identifiqué tres niveles progresivos donde expresan pensamiento crítico: el primero, muy básico, sería la incomodidad frente a situaciones normalizadas, donde las participantes muestran un desconcierto o molestia frente a una situación común pero sin cuestionarla o actuar en contra; el segundo sería el cuestionamiento de la realidad social, es decir, donde las participantes expresan algún juicio sobre determinadas acciones y el tercer nivel pondría en tela de juicio las propias creencias que hasta ese momento eran incuestionables.

En seguida, la forma de exponer sus reflexiones es por medio de la escritura, así que en este rubro recupero las frases que vehiculan su pensamiento crítico según tres características de las escrituras del yo: escribir para hacer memoria (personal o social), la reflexión de una misma como forma de cuidado y la revalorización de la experiencia personal. El tercer rubro está vinculado con el tema del ejercicio, escribir la propia configuración de ser mujer, donde me sirvo de categorías de los estudios feministas para determinar si las participantes se ven a sí mismas con un rol tradicional o alternativo o si está vinculado al esencialismo biológico, recupero las frases relacionadas con la genealogía familiar y describo otras dos categorías que llamaron mi atención: expresiones de misoginia interiorizada y expresiones de “venganza” hacia la sociedad por ser mujeres (ver Esquema 1).

Esquema 1
Categorías de análisis para las autobiografías

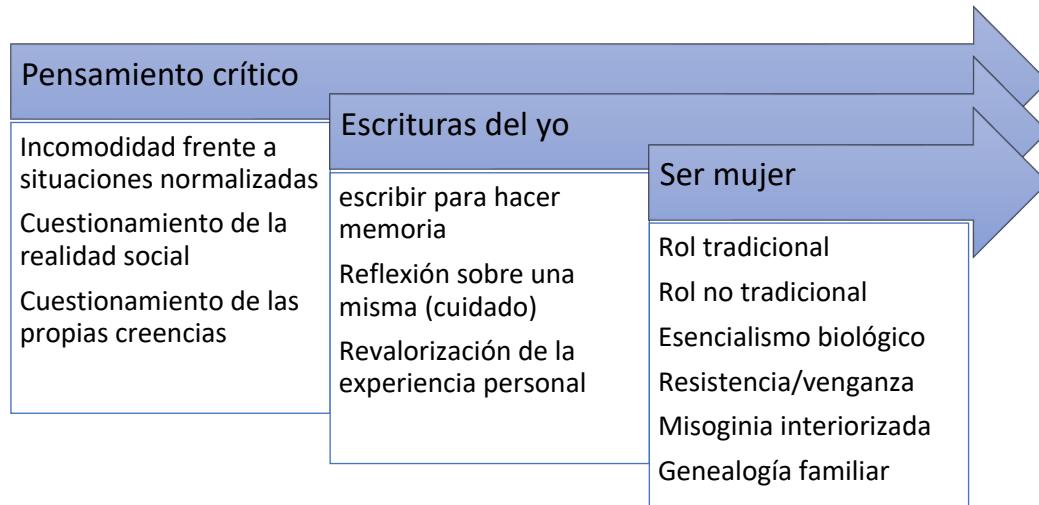


Tabla 8
Categorías pensamiento crítico I

Incomodidad frente a situaciones normalizadas
yo no encajaba mucho, a veces me pregunto si era yo y mis creencias o simplemente no tenía los mismos intereses que los demás
debes, debes, debes... y entonces el hecho de hacer un alto para reflexionar en lo que “realmente” debes, cuesta trabajo
mi tía se burló porque con mis chichis iba a ponchar todos los globos
La primera vez que mis papás hicieron una diferencia entre yo y mi hermano, fue una vez que lo dejaron llegar después de mi hora de llegada
Porque “yo cuido a mis gallinas, que las demás mamás cuiden a sus gallinas, que ahí les va mi gallo”
pensé que todo el trabajo sería dividido entre dos. Pero ohh sorpresa! Hay cosas que los hombres no pueden hacer físicamente
No puedo dejar de sentir que “no hago nada”, “no valgo”, “no tengo derecho a pedir más”.

Tabla 9
Categorías pensamiento crítico II y III

Cuestionamiento realidad social	Cuestionamiento creencias propias
hay otras que me pregunto si son instinto o configuración [las tareas de crianza]: Despertarse con los llantos, las preocupaciones, los cuidados	Desde que soy mamá y dejé de trabajar he estado peleando con mi configuración de “ser ama de casa es lo peor a lo que uno puede aspirar”

En lo social, con lo que vi que vivían con sus parejas decidí ser libre, soltera y no tener hijos.	¿Tener privilegios hace menos mis logros? ¿Insignificantes mis retos? ¿Frívolas mis preocupaciones?
de verdad no quería verme como ella [hermana embarazada a los 16 años], de alguna forma ella me hizo aprender y buscar otros caminos.	se han ido modificando mis creencias

*Tabla 10
Categorías Escrituras del yo*

Reflexión sobre una misma	Escribir para hacer memoria	Revalorización de la experiencia personal
Considero que mi configuración como mujer ha sido de forma cambiante y tampoco creo que tenga una sola configuración	La historia es larga, pero sirva escribirla para hacer memoria de mi propia historia	Ahora me doy cuenta que ser mujer lo he ido, viviendo, entendiendo y construyendo en etapas

*Tabla 11
Categorías configuración de mujer I*

Rol tradicional Esencialismo biológico	No tradicional	Genealogía
Eso sí, todos los lunes, mi hermana, mi mamá, mi tía, mi prima y mi abuela, íbamos a casa de una tía abuela a bordar. [...] mi hermano no iba	En lo social, con lo que vi que vivían con sus parejas decidí ser libre, soltera y no tener hijos.	decisiva y directa influencia de mi madre, tías maternas y paternas; monjas de la Orden del Sagrado Corazón de Jesús del Colegio Renacimiento, donde curse la primaria; madrinas, amigas, comadres, primas, compañeras de estudios y vecinas de mi infancia, adolescencia, primera juventud, juventud y ahora madurez.
Mi papá siempre nos trató con una delicadeza de niñas, muy sutil, siempre fuimos sus princesas, nunca nos habló fuerte	Ser configurada para casarme= no *Ser programada como madre para tener hijos= no *Tener un destino propio= si	mi abuela materna era el estar al pendiente de mi abuelo, cariñosa en sus labores
Y yo en lo personal, configuraciones aparte, no creo que sea físicamente posible hacerlo [que los hombres se dediquen a los cuidados]	tú eres suficiente, no necesitas que nadie te defienda o te ayude, eres una niña, pero tienes que aprender a no ser	pero yo no pensaba igual que mi hermana, de verdad no quería verme como ella

	“sensible”, a no llorar ni cuando yo me muera.	
El físico lo es todo	simplemente era diferente, siempre tuve pocos amigos, más niños que niñas	En mi vida hay muchas mujeres muy valiosas, de las que he aprendido y también las que me han ayudado a desaprender
yo, como mi mamá, hacíamos pipí sentadas	no creía que el compromiso fuera algo que yo quisiera en mi vida	“La güera” como le dice mi papá, es una mujer hiper trabajadora, guerrera, incansable, dispuesta, limpia y amante de la limpieza, amorosa, cariñosa, compartida, hasta aquí podría decir que si nos parecemos y que asumo un 70 % de mi configuración como mujer
Empecé a ir a pijamadas y sólo iban niñas	para qué una se iba a casar, yo no tenía que seguir el camino de la familia feliz	ella nos quiere con todo su corazón, siempre ha dado todo por nosotras, aunque eso signifique dejar su vida entera aun lado en todos los aspectos, pero ella era la que regañaba y educaba
Debes trabajar y seguir tu vida profesional le pese a quien le pese, debes dedicarte a tus hijos en cuerpo y alma, debes trabajar, pero también ser una madre atenta, debes buscar la mejor educación para tus hijos, no debes cometer los mismos errores que las generaciones anteriores, pero no debes permitir que tus hijos se vuelvan unos tiranos, debes cuidarlos de este mundo tan peligroso, pero no sobreprotegerlos, debes cumplir con la sociedad en la que te desenvuelves...	eso de que una nace, crece, se reproduce y muere era para mí una falsedad ser ama de casa era lo peor a lo que uno podía aspirar	mi mamá era la que tomaba las decisiones Éramos 5 mujeres independientes, trabajadoras, que supimos hacer un hogar fuera de casa No las admiraba porque a su parecer no habían tomado las mejores decisiones y no estaban en un buen lugar

Tabla 12
Categorías configuración de mujer II

Misoginia interiorizada

Cuando me empecé a desarrollar, empecé a odiar ser mujer
me avergonzó muchísimo [una broma sobre su cuerpo]
Odiaba mi nuevo cuerpo, empecé a usar ropa enorme para cubrirme. Me negaba a usar brassiere
Con mi primera menstruación, mi mamá estaba de viaje... fue horrible, la pasé muy mal
ser ama de casa era lo peor a lo que uno podía aspirar
Calladita te ves más bonita
Las amigas no existen
ser mujer me hacía menos que si fuera hombre y por lo tanto había que dejarlo de lado
las cosas de mujeres eran mal vistas en mi casa
las amas de casa eran la escoria de la sociedad
Tienes que dejar de lado el ser mujer
Resistencia/venganza
Aprendí a sacar provecho de lo que hace poco odiaba
Como mujer, puedes salirte con la tuya siempre
Nunca es bueno saber más, finge que no sabes
Los hombres son débiles

Casos particulares

Frente al ejercicio de escritura, en el taller de Casa de la mujer hubo dos casos que llamaron mi atención. An., en lugar de escribir una autobiografía, me entregó el siguiente texto:

“En lugar de una biografía te envío mis datos generales:

Edad:	53 años
Entidad Nacimiento:	Guerrero
Estado civil:	Soltera
Hijos:	Ninguno
Nivel socioeconómico:	Clase media
Religión:	Católica
Grado académico:	Maestría”.

Ella misma, en un ejercicio sobre cómo se configura una como mujer, escribió: “¿Qué es ser mujer? Para mí es una pregunta que nunca me había planteado. Considero que en la actualidad se nace con un género biológico [...] para mí el ser mujer es un ser humano cuya capacidad de raciocinio lo diferencia de un animal o una planta”.

Estos elementos me hacen pensar que un taller sobre para abordar de forma crítica textos literarios no necesariamente lleva a las personas a un ejercicio de narrativa sobre la propia vida. También pienso si este rechazo de narrativa es reflejo de una postura fija sobre la identidad,

determinada por elementos de vida que se encontrarían en un documento: edad, entidad de nacimiento, estado civil, hijos, nivel socioeconómico, religión, grado de escolaridad. Me parece que su descripción de qué es una mujer, tan parecida a una definición de diccionario, muestra de igual forma la visión esencialista de la identidad de género que permea en la sociedad y no parece que las experiencias del taller hayan cambiado su perspectiva.

Por otro lado, otra de las participantes, G., además de su texto autobiográfico, me compartió estos dos autoretratos que había hecho antes del taller. En estos, se observa el trabajo autoreflexivo y de expresión poética que G. ha logrado y le ha permitido conocerse y valorarse a sí misma. Considero, entonces, que la capacidad de autorreflexión es un proceso que se nutre de varias condiciones de las participantes, en donde algunas han tenido más condiciones favorables que otras y donde no necesariamente esta capacidad se desarrolla a partir de un taller de lectura.

Autoretrato en acróstico

Acróstico I

Confiable y discreta
 Inicia la quinta década de su vida
 Nacida para ser libre como gaviota
 Con conciencia ecológica
 Ultra norteña
 Entusiasta maestra
 Notable viajera y sensible fotógrafa
 Tolerante
 Alegre y optimista

Adicta a nuevas culturas
 aÑora andar descalza
 Orgullosa de sus raíces
 Sensible lectora

Acróstico II

Quinto es su número de la suerte
 Única como fotógrafa
 Interesada en el cine
 Notable lectora
 Tolerante

Optimista siempre

Practicante de disciplinas orientales
 Incansable viajera
 Socialmente responsable
 Orgullosa de sus raíces

Silencios

Otro rubro de análisis son los silencios y las ausencias: ¿cuántas experiencias se callaron?, ¿hubo quien(es) tuvieran algo que compartir, pero experimentaron vergüenza, culpa o no lo consideraron relevante? Cuando elegí las obras, pensé que serían fenómenos que si no habían experimentado en carne propia (aborto, violencia hacia las mujeres) al menos conocerían a alguien que sí lo hubiera vivido. Pero solo hubo narraciones de abortos espontáneos y solo una de las participantes expuso que la violencia en su relación de pareja la había motivado a divorciarse. Me pregunto también sobre las razones que motivaron a varias participantes, en Casa de la Mujer, a dejar el taller justo después de leer *El acontecimiento*. ¿Fue incomodidad o rechazo abierto?, ¿indiferencia?, ¿razones ajenas al taller?

En mi caso, también hubo silencios. Participé en todos los ejercicios, los realicé al mismo tiempo con ellas, pero las experiencias que compartí, si bien difíciles, ya las tenía suficientemente trabajadas para poder expresarlas. Finalmente, todas tenemos el filtro de compartir lo que estamos dispuestas a manejar: lo que no nos quiebra.

Discusión de los resultados

Hallazgos

En relación con la recepción de las obras elegidas, *El acontecimiento* y *El invencible verano de Liliana*, algunas lectoras encontraron dificultades en la lectura al decir que “no pasaba nada”, en el sentido en que no son novelas tradicionales, centradas en la trama, nudo y desenlace. Mi papel fue entonces orientar el análisis a descubrir qué otra forma tenían estas novelas y qué significado nuevo adquiría para ellas. Reconocer las distintas voces, la importancia de las referencias históricas y culturales, las descripciones como espejo de la subjetividad, fueron elementos valorados durante la discusión y posterior a esta.

En cuanto a los temas, *El acontecimiento* fue la obra que generó más desconcierto o rechazo. La postura de la narradora frente a su embarazo no deseado, en el que habla del producto con distancia y desapego, fue visto con extrañeza por varias lectoras. Igualmente, reconocer que sintió el mismo miedo cuando se embarazó en ese momento y cuando, años después, estaba a la espera de sus resultados de VIH, fue recibido con desconcierto. Fue interesante revelar que nos erigimos fácilmente como jueces de posturas que son estrictamente personales, tomando partido por la postura opresora.

Estas reflexiones fueron clave para interrogarnos de dónde venían, ¿por qué incomodan estas lecturas?, ¿qué dicen de nuestros valores y de nuestra comprensión del mundo?, ¿por qué sentimos ese impulso de juzgar antes de comprender? Esta moral patriarcalizada, tan arraigada en hombres y mujeres, deja de lado aspectos importantes, como las emociones y sentimientos frente a un embarazo, que son radicalmente opuestos si éste es deseado o no. Para una de las sesiones, propuse que escribieran algún suceso que nunca le hubieran contado a alguien. No estaba previsto que se leyera en las sesiones, más bien quería que se dieran la oportunidad de enfrentarse a sí mismas frente al mandato del silencio.

La participación en los conversatorios me reveló que la escritura personal nos permite valorar la genealogía de mujeres que nos precede y las experiencias que han configurado nuestro rol de género, en particular, la toma de conciencia de que ese rol no está dado, está determinado estructuralmente y es producto de la socialización en la familia y en otros entornos importantes.

En relación con los objetivos de mi investigación, considero que los talleres contribuyeron a divulgar las obras de escritoras (ampliar el canon literario hacia obras escritas por mujeres): las participantes señalaron que habían ampliado “su criterio sobre las escritoras feministas” (G.), “aprendí sobre la importancia del estilo literario de las autoras” (F.). La selección de textos fue útil pues algunas mencionaron que, si no hubiera sido por el taller, quizás no se habrían acercado a esas obras: “yo no los había elegido si no hubiera sido por el taller” (Ar.), “Lo principal [que aprendí es] que me hizo empezar a leer y pensar sobre temas que normalmente no tengo en mi radar” (T.),

Mi segundo objetivo fue implementar estrategias para revalorizar la experiencia personal, un elemento de clave para generar conciencia sobre nuestra condición de género en el contexto social y como motor de escritura de la literatura del yo. Compartir nuestras experiencias personales permitió, además, hacer un análisis del texto y de la realidad social que reflejan: “Al expresar las

compañeras de lectura, sus experiencias y vivencias personales, me permitió tener un punto de vista particular y conocer su forma de pensar según su historia de vida” (An.), “se disfrutan más los detalles y se amplía el punto de vista personal” (G.), “entrar en el debate de mis compañeras te enriquece más los textos” (Lu.), “fue enriquecedor saber los diferentes puntos de vista y experiencias de más mujeres”, “la experiencia propia como hilo conductor de sus trabajos [de las escritoras]”.

El logro de estos objetivos está anclado a las estrategias de lectura desde la pedagogía crítica. La *lectura en voz alta* fue destacada como una forma de comprender mejor el texto a comparación de la lectura en silencio: “leer en voz alta, equivocarme y corregir, analizar el tema, hasta entonces empecé a entender lo que decía el texto... No lo había experimentado así” (M.) y uno de los aprendizajes del taller: “leer en voz alta y analizar” (Lu.), “leer más en voz alta”.

Por otro lado, las preguntas de investigación me ayudaron en la planeación del taller y en guiar los conversatorios. Mostrar en las sesiones las posturas políticas y escriturales de Ernaux y de Rivera Garza, me permitió poner en evidencia que su conciencia sobre las distintas opresiones permitió explicitar violencias estructurales en la sociedad y cómo ellas se han enfrentado a estas desde un nivel personal, social y como escritoras. En algún momento ambas reconocen que la escritura no es solo una apuesta por el arte, que hay aspectos de la vida que no se pueden ficcionalizar, que hay una búsqueda del lenguaje para trazar esa imagen para hablar del mundo. Recurrir al archivo personal e histórico, ir en busca de esas “señales objetivas de una vida”, como señala Ernaux, de auscultar los sedimentos textuales, como dice Rivera Garza, nos otorgan textos muy completos que exhiben el trabajo documental, las dudas y certezas, las reflexiones en presente sobre los acontecimientos de cada una. Hablar de sus procesos para ser conscientes de las distintas opresiones me permitió trasladar esas mismas reflexiones a nuestro entorno y descubrir que es una tarea permanente.

También me había propuesto que los talleres sirvieran de “semillero para la construcción de comunidades sororas donde las mujeres tengan un espacio seguro para reflexionar sobre la condición de género desde la literatura”. En las respuestas de los cuestionarios está presente que las participantes valoraron el ambiente de confianza que se instaló en cada uno de nuestros círculos: “el hacerlo acompañada y con la estructura que se llevó, da una perspectiva diferente”, “es padrísimo leer en grupo, compartir entre mujeres es increíble” (P.), “Nunca había realizado un taller de lectura por lo que estoy muy agradecida con esta oportunidad en donde además de leer el

libro en conjunto puedes escuchar a otras mujeres hablar desde su experiencia y perspectivas lo que les proyecta el/los libros” (D.). Se convirtió, incluso, en un espacio para replicar a otros entornos: “Incluir la lectura acompañada en uno de mis círculos sociales” (G.).

El trabajo en los talleres nos permitió ir más allá de nuestra esfera personal, es decir, hablar de las problemáticas a las que nos enfrentamos como mujeres en el ámbito privado y público. De esta forma los talleres promueven pensamiento crítico: “He aprendido a observar mejor mi entorno, a observar mi pasado para ver cómo he llegado aquí a partir de mis vivencias y las vivencias de mujeres cercanas a mí, pero sin juzgarlas”(G.), “en el fondo siento que sí generó un cambio en mí porque ahora por ejemplo estoy involucrada con otras mamás en la escuela de mi hijo para generar conciencia sobre el sistema patriarcal al que nos enfrentamos a diario, en el que hemos sido educadas y formadas generacionalmente, para tratar de hacer las cosas diferente”(L.).

Reflexiones sobre mi trabajo docente

Hasta aquí he podido describir y reflexionar sobre los efectos de la intervención educativa en las participantes, ahora quiero dedicar un apartado para reflexionar en cómo me impactó esta investigación. El acercamiento al pensamiento de bell hooks fue muy revelador. Pensar en la posición de poder que tenemos como docentes me hizo ver la responsabilidad que tengo de ponerme de lado de la opresión o del lado de la transformación. El modelo tradicional de enseñanza nos dejó pautas de conducta en donde ejercemos ese poder de forma coercitiva, incluso le llamamos “disciplina”, premiando a aquellos alumnos que se ajustan al modelo hegemónico: los privilegiados que no necesitan hacer valer su voz y conocimientos porque ya los tienen dados. Un modelo en el que no se valoran las diferencias sino la estandarización. Un modelo docente que lleva la fiesta en paz, controla al estudiantado y promueve el aprendizaje con recursos amigables. Nunca me había sentido cómoda con ese modelo así que he tratado de hacer las cosas distintas. En la intervención, aprendí mucho de mi incomodidad de dejar que las participantes tomaran el curso de las reflexiones, incluso si esto llevaba a confrontaciones, pues hacerle espacio esa incomodidad es necesario para buscar el problema, para reflexionar por qué nos pone mal y qué podemos hacer frente a eso. En *Respondona*, bell hooks comparte que en sus clases buscaba que sus alumnas y alumnos encontraran su voz en entornos difíciles, donde pudieran sentir miedo o algún tipo de peligro. Naturalmente no es que su alumnado sintiera disfrute, pero ella defiende que transformar la conciencia y cambiar paradigmas “no necesariamente se pueden experimentar de forma inmediata como algo divertido, positivo o seguro, por lo que este no era un criterio de evaluación

válido" (hooks, 2023, p. 76). Pienso entonces en las participantes en Casa de la Mujer que no siguieron en el taller justo después de leer las escenas del aborto en *El acontecimiento*, pienso en los silencios que siguieron a estas sesiones, en mis dudas incluso de leerlo en voz alta por la incomodidad que iba a generar. Ahora valoro que también para mí es un recurso nuevo del que todavía no sé manejar del todo pero con el que me siento más comprometida por su gran potencialidad.

Conclusiones

En esta tesis tuve la oportunidad de explorar la relación entre conocimiento y experiencia personal a través de las reflexiones que nos ofrecen los textos literarios. El corpus elegido, anclado en la experiencia de las autoras, hizo posible entrar en los textos, sentir sus experiencias vitales y volver los sentidos hacia nosotras mismas, nuestra genealogía y nuestro entorno actual, hacia las mujeres con las que compartimos estas lecturas en el momento presente. Nos permitió también evidenciar los distintos niveles de dominación presentes en las historias del corpus y trasladar las reflexiones a nuestros propios lugares. Nos permitió cuestionar nuestras incomodidades, nuestros juicios rápidos, preguntarnos de dónde vienen y de qué lado nos ponemos cuando opinamos, actuamos o lo dejamos de lado.

Los objetivos de la investigación se lograron. Las participantes leyeron obras de escritoras que no conocían, por lo tanto, este taller abonó en ampliar el canon literario hacia obras escritas por mujeres. Se implementaron estrategias de lectura desde la pedagogía crítica que promueven el cuestionamiento de la realidad, como generar conciencia sobre los sistemas de dominación presentes en prácticas cotidianas por medio del análisis del corpus y de nuestras experiencias personales.

El taller resultó una herramienta pedagógica excepcional, un dispositivo en el que, por algunas horas, logramos lo que bell hooks anhelaba: encontrar un refugio, un lugar para imaginar futuros posibles, para vivir de otra manera (hooks, 2021). En un mismo espacio conseguimos aprender de forma horizontal sobre los textos leídos y su relación con la realidad, el diálogo entre nosotras permitió trascender las experiencias de las autoras en otras experiencias similares y crear conciencia de la naturaleza social de estas experiencias. Esta horizontalidad fue posible eligiendo otro papel en el círculo de lectura, el de guía, donde proponía materiales y recursos, pero

participaba igual en las reflexiones y ejercicios. Por medio del cuestionamiento de prácticas normalizadas, las participantes logramos percibir en qué medida nuestra concepción del género ha sido configurada por un sistema que dicta los patrones de comportamiento que debemos seguir y cómo se nos sanciona al no acatarlo.

Las estrategias de lectura propuestas –leer en voz alta, relacionar el texto literario con las experiencias de las autoras y las propias, incluir en el análisis literario la dimensión sociopolítica de los sistemas de dominación– resultaron, en voz de las participantes, de gran ayuda para comprender los textos del corpus de otra manera.

Sin embargo, los resultados de la investigación están basados en las experiencias compartidas y en las impresiones al fin de cada taller, lo que conlleva claras limitaciones. La principal, es que no hay elementos para saber si esta toma de conciencia, si las reflexiones suscitadas en los talleres, lograron transformar, en alguna medida, la relación de las participantes con su entorno social. Aunque lo esbozo brevemente, también soy consciente de todo lo que no se mencionó en los talleres y que podría ser muy significativo en el análisis de las experiencias. También pude observar que había participantes con una capacidad crítica más desarrollada, furto del trabajo personal y de sus condiciones particulares, a lo que un taller sólo podía enriquecerla, pero no es un instrumento que por si mismo logre inculcarla. Reconozco entonces que una intervención como la realizada, un taller breve o incluso largo, no son suficientes para promover una transformación del entorno social en resistencia a la opresión hacia las mujeres en nuestro entorno.

También me pareció que el taller debería contemplar, desde su planeación, la participación de las lectoras en la elección del corpus, a fin de elegir en conjunto lecturas más significativas con sus experiencias de vida, pues considero que fueron mucho más afines a las lecturas introductorias –*Fruto* de Daniela Rea, *Desde los zulos* de Dahlia de la Cerda– que a los textos del corpus propiamente –*El invencible verano de Liliana* y *El acontecimiento*–.

Otro aspecto del taller que se puede ampliar y tiene un gran efecto en el desarrollo del pensamiento crítico es la escritura creativa. Los ejercicios que propuse fueron cortos y no hubo espacio para retroalimentación. Ahora veo que escribir sobre una misma abre una dimensión para el autoconocimiento que no todas alcanzamos en el diálogo con nuestros pares y que vale la pena seguir desarrollando. En la investigación no lo traté más a fondo porque no era el objetivo pero veo la necesidad de darle más peso en futuras investigaciones.

Bibliografía

Amaro Castro, L. (2009). *Vida y escritura. Teoría y práctica de la autobiografía*. Ediciones Universidad de Chile.

Amaro Castro, L. (2018). *La pose autobiográfica: Ensayos sobre narrativa chilena*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Amaro Castro, Lorena—Instituto de Estética. (s/f). Pontificia Universidad de Chile. Recuperado el 17 de septiembre de 2024, de t.ly/_3VYm

Annie Ernaux. (2024). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. t.ly/uCOH9

Beltrán, R. (2022, octubre 10). El Nobel de Literatura, de escritora a escritora. *Gaceta UNAM*. t.ly/MVdWc

Bermúdez-Martínez, M., & Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: Fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(2), Article 2. https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341

Bernabé, G. (2020). *El proceso lector desde la intertextualidad* (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC, Ed.; 1ra ed.). Editorial UPC. <https://doi.org/10.19083/978-612-318-292-2>

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2). t.ly/hGQ2_

Éditions Le Robert. (s/f). *Définition de “atelier”*. Dico en ligne Le Robert. Recuperado el 11 de noviembre de 2024, de t.ly/DM_-n

elcolegionacionalmx (Director). (2023, julio 21). *Lección inaugural de Cristina Rivera Garza* [Video recording]. t.ly/z9E78

Ernaux, A. (2019). *El acontecimiento*. Tusquets.

Ernaux, A. (2020a). *El lugar*. Tusquets.

Ernaux, A. (2020b). *Regreso a Yvetot. Entrevista con Marguerite Cornier* (F. Romeral Rosel, Trad.). KRK Ediciones.

Ernaux, A. (2023). *La escritura como un cuchillo* (L. Vázquez Jiménez, Trad.). Cabaret Voltaire.

Fundación Premio Nobel. (2022). *Conférence Nobel par Annie Ernaux*. t.ly/52hjf

Gobierno de la República Francesa. (s/f). *Clima y geografía en Francia*. Explore France. Recuperado el 15 de octubre de 2024, de t.ly/3Zyal

- Golubov, N. (2012). *La crítica literaria feminista: Una introducción práctica* (Primera edición). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolinguística*. Lectura y vida.
- Guerra, L. (2007). *Mujer y escritura: Fundamentos teóricos de la crítica feminista* (primera). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta). Mc Graw Hill.
- hooks, bell. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo, Trad.). Capitán Swing.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trad.). Rayo Verde.
- hooks, bell. (2023). *Respondona*. Paidós.
- Ibeas, N. (2021). Escritoras francesas contemporáneas: Escrituras del yo y paratopía literaria. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 36, 101–126. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias.tropelias.2021365326
- IIFL STREAMING (Director). (2023, abril 20). *Cartografías de lo profundo: Las escrituras geológicas de Cristina Rivera Garza entre la forma literaria y las mediaciones de la memoria* [Video recording]. t.ly/XIYD0
- INEGI. (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010. Valle Hermoso, Tamaulipas*.
- Jirku, B. E., & Pozo, B. (2011). Escrituras del yo: Entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVI(16), 9–21.
- Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 29, 47–62.
- Méndez Anchía, S. (2012). Comprensión lectora y textos literarios: Una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30(1), 141. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1800>
- Otalora Marulanda, E. (s/f). *Irene Vallejo, capítulo 1: El junco que se convirtió en libro* [Broadcast]. <https://open.spotify.com/episode/5cETHKYJJD0uWIxw84jBJV?si=gSlvjZ2DQ7OqXrswczeVCg>
- Pacheco, A. (Ed.). (2017). *Romper con la palabra: Violencia y género en la obra de*

- escritoras mexicanas contemporáneas* (Primera edición). Ediciones Eón.
- Rea Gómez, D. (2022). *Fruto* (Primera edición). Antílope.
- Real Academia Española. (s/f). *Taller | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado el 11 de noviembre de 2024, de <https://dle.rae.es/taller>
- Redstockings. (2024). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Redstockings&oldid=164161752>
- Rivera Garza, C. (2021). *El invencible verano de Liliana*. Penguin Random House.
- Rivera Garza, C. (2022). *Escrituras geológicas*. Iberoamericana ; Vervuert.
- Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres* (G. Fortún, Trad.; 1a ed.). Barrett.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Círculo de lectores/Gutenberg.
- UNESCO. (s/f). *Alfabetización. Datos clave*. Recuperado el 20 de marzo de 2025, de t.ly/1x--u
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Penguin Random House.
- Vázquez Jiménez, L. (2020, septiembre). *Escribir lo inconfesable: Entrevista con Annie Ernaux*. Revista de la Universidad de México. t.ly/qo42V

Anexos

Fichas didácticas (Taller FCE)

Sesión 1: introducción al taller y presentación de las participantes	
Duración	120 minutos
Objetivos	Presentación del curso y de las participantes Analizar en los relatos autobiográficos cómo se configura una mujer
Materiales	Hojas de papel o cuaderno Pluma o lápices Rotafolio o cartulina
Lectura	Fragmento de <i>Fruto</i> , de Daniela Rea, pp. 17- 29
Organización	En grupo y en parejas
Evidencias	Recapitulación de los análisis de las participantes en un esquema escrito Escritos de las participantes

Sesión 1: Desarrollo por etapas			
	Actividades de la mediadora	Actividades de las participantes	Tiempo
Inicio	* Presentación del curso, objetivos, consentimiento informado, normas de trabajo.	* Firma del consentimiento informado, expresión de dudas	30 min
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> * Dinámica: ¿qué tenemos en común?, ¿qué nos hace mujeres? Ej. Imane Khelif, boxeadora argelina * Lectura en voz alta del principio de <i>Fruto</i>, de Daniela Rea, pp. 17- 29 (aprox. 20 min) * Preguntas orientadoras del debate: ¿cómo se configura una mujer?, ¿de qué estereotipos habla la lectura?, ¿cuáles son los sentimientos relatados? * Diálogo en parejas: ¿con cuáles experiencias del texto te identificas y con cuáles no? Escríbanlas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Expresión de ideas sobre nuestros puntos en común * Leer por turnos el texto * Expresar sus impresiones sobre la lectura y sobre las preguntas * Escribir entre dos las experiencias comunes o distintas 	70 min
Cierre	* Escribe tu propio relato de las experiencias que te han configurado como mujer.	* Escribir su propio relato	20 min

Sesión 2: Interseccionalidad y sistemas de dominación	
Duración	120 minutos
Objetivos	Identificar los conceptos básicos de la interseccionalidad en los sistemas de dominación a partir de las lecturas. Relacionar esos conceptos con sus propias experiencias. Conceptualizar los elementos de las escrituras del yo
Materiales	Hojas de papel o cuaderno Pluma o lápices Rotafolio o cartulina
Lectura	Fragmento de <i>Desde los zulos</i> , Dahlia de la Cerdá, pp. 9-19 “Un texto personal” de Dahlia de la Cerdá en <i>Desde los zulos</i> , pp. 47-49
Organización	En grupo, en parejas
Evidencias	Recapitulación de los análisis de los participantes en un esquema escrito

Sesión 2: Desarrollo por etapas			
	Actividades de la mediadora	Actividades de las participantes	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> * Recapitulación de la sesión anterior * Invitación a leer en voz alta los textos personales * Identificar en las narrativas los elementos en común en relación con la interseccionalidad y los sistemas de dominación 	<ul style="list-style-type: none"> * Lectura en voz alta de los textos producidos 	30-40 min
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> * Lectura en voz alta del fragmento <i>Desde los zulos</i>, Dahlia de la Cerdá, pp. 9-19. * Identificación de conceptos clave * Características de los textos del yo: lectura en voz alta de Dahlia de la Cerdá en <i>Desde los zulos</i>, pp. 47-49 * Conversatorio sobre el horizonte de expectativas del taller: analizar portadas, títulos, hablar de las autoras... 	<ul style="list-style-type: none"> * Elaboración en común de los conceptos más importantes del feminismo interseccional y de la literatura del yo * Opinar en el conversatorio sobre los conceptos formulados y el horizonte de expectativas 	60 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué otros productos culturales del yo podemos nombrar? 	<ul style="list-style-type: none"> * Opinar en el conversatorio 	20 min

Sesión 3: El acontecimiento	
Duración	120 minutos
Objetivos	<p>Introducir la obra de Annie Ernaux, <i>El acontecimiento</i></p> <p>Analizar el lugar que cada personaje ocupa dentro de los sistemas de dominación</p> <p>Analizar las marcas de subjetividad de la narradora en relación con los lugares que habita o transita</p>
Materiales	<p>Hojas de papel o cuaderno</p> <p>Pluma o lápices</p> <p>Rotafolio o cartulina</p>
Lectura	Fragmento de <i>El acontecimiento</i> , Annie Ernaux pp. 15-25
Organización	En grupo, en parejas
Evidencias	Recapitulación de los análisis de los participantes en un esquema escrito

Sesión 3 Desarrollo por etapas			
	Actividades de la mediadora	Actividades de las participantes	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> * Sensibilización: ¿qué experiencias suelen callarse?, ¿cómo sería escribir sobre algo que nunca has leído de alguien más?, ¿cómo contar lo que siempre te han pedido callar? <p>Cita de hooks sobre callar en el texto del patriarcado:</p> <p><i>Una de las formas en que se mantiene la cultura patriarcal es evitar que tanto varones como mujeres cuenten la verdad sobre lo que les sucede en las familias. La gran mayoría de los individuos hace cumplir una regla tácita de la cultura en general, que demanda que mantengamos los secretos del patriarcado, protegiendo así la dominación del padre. Esta regla de silencio se mantiene cuando la cultura niega a todxs el acceso incluso a la palabra “patriarcado”.</i></p> <p>Annie Ernaux escribió <i>El acontecimiento</i> mucho tiempo después de haber experimentado un aborto clandestino, convencida de que su experiencia corporal debía convertirse en escritura para que su “existencia pase a disolverse completamente en la cabeza y en la vida de los otros” (p. 79).</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Participación en el conversatorio 	30-40 min
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> * Presentación de Annie Ernaux y su estilo literario Discurso del nobel, influencias de la sociología * Lectura en voz alta del 1er fragmento de <i>El acontecimiento</i> * Comprobación de la comprensión de lectura (1er y 2do nivel) 	<ul style="list-style-type: none"> * Leen en voz alta * Discuten preguntas para comprobar comprensión de lectura * Relacionan la subjetividad de la 	60 min

	<ul style="list-style-type: none"> * 1er nivel: ¿cuál es la historia?, ¿en dónde se desarrolla y en qué época?, ¿quiénes son los personajes? * 2do nivel: 1) Análisis interseccional de los personajes mencionados, 2) identificación de la voz narrativa. ¿Cuáles voces identificas? 3) ¿Cómo es la descripción de los espacios?, ¿qué nos genera como lectoras? → expresión de la subjetividad * Identificar las marcas textuales (verbos, adjetivos, adverbios) de la subjetividad de la narradora en relación con el entorno físico 	narradora con la descripción de espacios físicos	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación síntesis sobre la lectura y análisis 	* Expresan sus opiniones en el conversatorio	20 min

Sesión 4: El invencible verano de Liliana	
Duración	120 minutos
Objetivos	Identificar los distintos géneros textuales y literarios en la obra de Cristina Rivera Garza Reconocer las impresiones que causa esta hibridez en la lectura
Materiales	Hojas de papel o cuaderno Pluma o lápices Rotafolio o cartulina
Lectura	1) Azcapotzcalco (completo), 2) letra manuscrita pp. 52-61; 2) vehemencia, pp. 99-111
Organización	En grupo, en parejas
Evidencias	Recapitulación de los análisis de los participantes en un esquema escrito

Sesión 4 Desarrollo por etapas			
	Actividades de la mediadora	Actividades de las participantes	Tiempo
Inicio	* Conversatorio: ¿cuáles son las diferencias entre los géneros de ficción y los de no ficción?	* Expresar impresiones, opiniones y conocimientos del tema	30-40 min
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> * Lectura en voz alta de los fragmentos de <i>El invencible verano de Liliana</i> * Preguntas de comprensión de lectura (1er y 2do nivel) * Anima por medio de observaciones o preguntas sobre la voz narrativa a fin de reconocer lo que provoca en la lectura * Anima por medio de preguntas para elaborar inferencias sobre la continuación de la trama * 3er nivel de lectura: Si fueran una de las amigas de Liliana, ¿qué pensarían?, ¿les parece que las cartas muestran a un muchacho de quien había que cuidarse? * Identificar el riesgo que corría Liliana y relacionarlo con otros casos a nuestro alrededor 	<ul style="list-style-type: none"> * Leer en voz alta * Se hacen preguntas sobre el texto, expresan sus opiniones e impresiones sobre el mismo * Reconocen las distintas voces narrativas del texto y se apoyan en los conceptos vistos en la sesión 2 * Hacen recapitulaciones sobre la trama y elaboran inferencias sobre la continuación * Reconocen los elementos presentes en la violencia en el texto y en su contexto 	60 min
Cierre	* Conversatorio en torno a las 4 sesiones, impresiones, opiniones	* Expresan sus opiniones al respecto	20 min