

La lengua materna: más que una metáfora. Afán femenino por las letras

Socorro Corrales Carvajal

Universidad del Cauca, Colombia / scorrales@unicauca.edu.co

Abstract

In line with our internal monologues, which according to Virginia Woolf, are efficient instruments to transmit the flow of modern consciousness, three recent investigations show that the school, in its ontological meaning, should not be distant from the new map courses that mark the world's world and in it, that of women. A world in which also, we the women, have dreamt of that if we know how to read and write, the subjugation and exclusion are only legacies from a well-gone past. One investigation is about the reading and writing behavior of the students who enroll in "La Universidad de Cauca"; the other is about the impact of war on women, which was carried out by La Ruta Pacífica de Mujeres de Colombia; and the third one, co-financed by Colciencias, where I work as a researcher, is called Senses and social uses of reading and writing in Spanish on La Licenciatura de Etnoeducación de la Universidad del Cauca.

Key words: women, monologue, school, modernity, subjectivity.

Resumen

A la luz de los monólogos interiores que, según Virginia Woolf (1971: 13), son instrumentos eficaces para transmitir el flujo de la conciencia moderna, tres investigaciones recientes muestran que la escuela, en su acepción ontológica, no debe estar ajena a los nuevos derroteros que nos marcan el mundo de las letras y en él, el de las mujeres. Mundo en el que, también, las mujeres hemos soñado que si sabemos leer y escribir, la sumisión y la exclusión sólo son rezagos de un lejano bien pasado. Una investigación es sobre el comportamiento lector y escritor de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Cauca; otra, sobre el impacto de la guerra en las mujeres, realizada por la Ruta Pacífica de Mujeres de Colombia; y la tercera, cofinanciada por Colciencias, en la que fui coinvestigadora: "Sentidos y usos sociales de la lectura y la escritura en español en la Licenciatura de Etnoeducación de la Universidad del Cauca".

Palabras clave: mujeres, monólogo, escuela, modernidad, subjetividad.

Paradoja o aporía histórica¹

Si concebimos y asumimos la modernidad como el paradigma por excelencia que ha dado paso a que el conocimiento se considere uno de las capitales intangibles en la construcción de democracia, es plausible que aceptemos que la escuela, en su acepción ontológica, no debe estar ajena a los nuevos derroteros que nos marcan el mundo de las letras y en él, el de las mujeres. Mundo moderno donde también las mujeres hemos soñado con que si sabemos leer y escribir, la sumisión y la exclusión sólo son rezagos de un lejano bien pasado. Pero el presente, que ya transita a la ultramodernidad, en no pocas ocasiones y circunstancias contrapone el sueño a la realidad e impide que el monólogo interior trascienda a la sociedad.

Sin caer en una apología, defensa a ultranza, en este artículo pretendo mostrar nuestro papel, el papel de las mujeres en los procesos de familiarización con el código lingüístico y, a través de él, poder acceder a la escuela como una forma de participación equitativa en la construcción y circulación del conocimiento, en la permanente recreación de la realidad a través de las utopías para aspirar a la libertad. Quiero, entonces, reflexionar sobre lo que se revela como una paradoja o aporía histórica: el acceso de las mujeres a la escuela ha sido una reivindicación social que hoy nos tiene, por fortuna, frente a los estudios de género, sin que estos estudios impliquen que todas las discriminaciones estén superadas o que las mujeres pretendamos que los estudios de género son la panacea social. Recordemos con Edgar Morin (1990) que no hay una ciencia reina, o que la escuela y la alfabetización resuelven por sí solas las grandes asimetrías sociales; asimetrías que salen a relucir en las tres investigaciones en las que me baso para este artículo, con argumentos en pro de una narrativa femenina y en pos de una reflexión que va mucho más allá de lo escolar, pero en las que la escuela constituye un referente de alta estima cultural.

Este es un artículo, en cocción no sé desde cuándo, que he rumiado durante unos seis años, desde cuando el auge de la lectura y la escritura comenzó a habitar la Universidad del Cauca y, en ese entonces, el naciente Grupo de Lectura y escritura indagaba por la cultura lectora de quienes apenas empezaban una carrera, de quienes a lo mejor no imaginaron que en este espacio del saber —la Universidad— debían matricular una materia que no goza o no gozaba de buenos modales. Por el contrario, signada por una especie de hastío que en la escuela borró o desfiguró las noches mágicas de un texto narrado al calor de un fogón o a orillas de un río pueblerino, que impidió correr por las calles y leer cuanto aviso se nos atravesaba. Convirtiéndose así la escuela en el lugar que fijó ese dramático momento de soltar la mano materna para ingresar a estudiar. En fin, por qué en la Universidad una materia que ya sonaba a historia patria.

Pero como buena antinomia, a la lectura y la escritura, también de forma paulatina, con mesura, con buen pulso y buena mano le otorgamos un sitio de honor, y éste es uno de nuestros mayores retos docentes: hacer ver, hacer caer en la cuenta de que la lectura y la escritura son prácticas sociales y no procedimientos naturales ni instrumentales. Que al tenor de Walter Ong (1994), la lectura y la escritura son las tecnologías del intelecto que posibilitan que los saberes circulen más allá de nuestros contextos, que trasciendan nuestras realidades, que perduren los conocimientos ancestrales, que se aprovechen osadías individuales para que la ciencia y los pueblos avancen.

Pero el reto profesoral —de profesar, de tener fe en lo que hacemos— es aún mayor. Además de la exaltación, de la animación, del reconocimiento de que la lectura y la escritura son fundamentales en los procesos de formación, debemos acompañar, debemos guiar, debemos orientar cómo saber leer y cómo saber escribir. Al respecto, George Steiner (2001: 35) nos dice:

Si tomamos en serio nuestro trabajo, tendremos que enseñar a leer. Tendremos que enseñarlo desde el más humilde nivel de rectitud, desde el análisis de una oración, el diagnóstico gramatical de una proposición, la medida de un verso, a través de sus múltiples capas de medios representativos y de supuestos referenciales, hasta ese ideal de completa colaboración entre el escrito y el lector expuesto por Peguy. Tendremos que aprender a proceder, paso a paso, desde la casi dislexia de los hábitos de lectura del estudiante actual hasta ese acto enigmático de penetrante elucidación en el que se percibe el sentido del pasaje y de hecho "se comprende entre líneas", como lo ejemplifica Heidegger en sus lecturas de Hölderlin.

En otras palabras, debemos enseñar a sintonizar el corazón y la mano para que fluya lo que está dentro, lo que hierve en la cabeza, lo que palpita y no se sabe, muchas veces, cómo decir y sobre todo, cómo escribir. Entendidas la lectura y la escritura como prácticas sociales que ponen en juego lo emocional, lo cultural, lo intelectual, y que todo esto ha de expresarse conforme a la lengua, a aquel sistema en apariencia sencillo porque hablamos la lengua sin mayores dificultades, y este sistema es connatural a la identidad individual y colectiva. La lengua es parte de nuestro diario vivir. Podemos cambiar de religión, de pareja, de gustos alimenticios, de partido político, pero no de lengua materna. La lengua materna es nuestra segunda piel, es la voz susurrante de nuestra conciencia. Lo que implica, entonces,

que para escribir es fundamental encontrar nuestra mirada particular sobre el tema del que queremos escribir; es indispensable además, tener estrategias para percibir, sentir y sintetizar textos que nos van a ayudar a sustentar nuestro planteamiento y a descubrir la lógica de la lengua materna. Es decir, aquella que como la madre da origen, abrigo y acoge el crecimiento de nuestras ideas, para luego poder expresarlas con cierta claridad, con cierto tono desconfiado pero convincente, con cierta efectividad y afectividad (Arango y Corrales, 2005: 8).

La voz de la madre (de la lengua) nos ha puesto en órbita, nos ha ubicado en este azacano mundo del deber, de la dificultad, de la responsabilidad en los procesos escolares.

A manera de ejemplo, esta necesidad intelectual de la lectura y la escritura, y en general, de cómo hacer públicos nuestros pensamientos y requerimientos académicos, necesidad intelectual que es a la vez una expresión emocional, carnal y social. Una profesora de Química me invitó a un taller para que le ayudara a un grupo de jóvenes que deseaban entrenarse, que yo diría estrenarse, para sustentar su trabajo de grado y tenían mucho miedo porque no sabían cómo hacerlo y porque el profesor que les dirigía les advertía con sorna que a lo mejor no podrían dar cuenta de tanto término científico, pues el trabajo de grado consistía, en buena parte, en leer unos *journal* y explicar su contenido. El resultado del taller fue para mí una agobiante afirmación del miedo que podemos infundir cuando lo que prima es hacer sentir que el conocimiento otorga poder de manipulación y no autoría y ética profesional. Las estudiantes de dicho grupo se atrevieron a

confesar que sudaban mucho más, porque no estaban enseñadas a hablar en público. También contaron que pasaban noches de insomnio por estudiar y por no saber qué les iría a pasar; y que cuando estaban frente al profesor no podían modular, todo se les olvidaba, las piernas les temblaban. Estos microrrelatos ponen de manifiesto que es todo nuestro ser el que actúa cuando queremos aprender. Lástima que la lectura y la escritura aquí no fueron experiencias maravillosas, sino de intimidación.

A partir de este discurrir inicial, o sea, a partir de la aporía o paradoja histórica de valorar y reconocer lo que hemos significado las mujeres en las sociedades, de lo que ha significado la escritura en el desarrollo de los pueblos, sin que esto implique que todas las discriminaciones estén superadas para que se traduzcan en procesos de aprendizajes más genuinos y menos dogmatizantes, quiero reflexionar sobre lo que representa para nosotras las mujeres la lectura y la escritura como dimensiones emocionales, cognitivas, sociales y culturales. Dimensiones que nos permiten instaurar y dibujar con nuestras hijas y con nuestros hijos nuevos imaginarios, nuevos derroteros para relacionarnos, para ejercer ciudadanía, para aprender y defender nuestros derechos; y para sentirnos, consentirnos y disentirnos con las letras, con nuestra propia cultura.

Saber leer y escribir no resuelve la histórica injusticia social hacia las mujeres, pero sí nos ha permitido valorarnos, sí nos hace pensar y soñar con un mundo sin discriminación, un mundo donde el papel físico, mental y social que hemos ocupado y sobre todo, logrado las mujeres, nos otorgue presencia, coexistencia, resistencia, persistencia. Logros y sueños no exentos de contradicciones para ver y entender que la disidencia, la otredad y la discriminación no sólo están en lo étnico, en lo religioso, en lo político. La disidencia, la otredad y la discriminación pasan a diario: están en la escuela, en el barrio, en la casa, en la relación de pareja, en el libro, en el salón de clase, en cada quien. En palabras de Agnes Heller (1982: 121): "La historia pasó a ser para mí la historia del mundo de la vida". Proximidades eternas que a veces no queremos ver o que nos han adiestrado, de forma sutil e inconsciente, para no ver.

¿Pre-etnografía?: cuéntame tu vida

Con este juego de palabras o de conceptos (la etnografía y contar sobre la vida) que nos permite el ajedrez intelectual: el lenguaje, aludo a dos posibilidades investigativas que se configuran como opciones metodológicas para explorar y analizar la vida cotidiana en torno a la lectura y la escritura, en el caso que me ocupa, la vida cotidiana de las mujeres. La etnografía y las historias de vida son hoy recursos de investigación con plena vigencia que nos ayudan (o por lo menos es lo que intento) a respaldar, ilustrar, sustentar, indagar, relacionar nuestras vivencias personales (sigan ustedes buscando los verbos que den cuenta de lo que yo aquí les digo) sean estas vivencias domésticas o profesionales, públicas o privadas. *Cuéntame tu vida* fue una publicación de Cali, que por los años setenta circuló en Colombia y que yo vendía en la Librería El Zancudo (el único que contra el gringo nada pudo). En ese espacio de rebusque económico —la librería— yo alimenté de una manera fascinante mi espíritu lector. No había libro que antes de ser vendido mis ojos y mis manos no se hubieran posado en él; y él, de manera insinuante me dijera que tenía mucho para

mí. Qué dolor cuando alguien compraba el libro que yo leía y que yo no podía pagar, al entregarlo yo sentía que se iba parte de mí (ojo con tantos yo y primeras personas que pueden poner en entredicho la objetividad). La lectura y la escritura también contribuyen a nuestro egoísmo, pero esta clase de egoísmo es, en parte, nuestra subjetividad. Según Alain Touraine (2005: 201), la subjetividad es ante todo el mundo del individualismo, o más precisamente, el de una invocación a la libertad personal.

Ahora, treinta años después y que la librería El Zancudo y *Cuéntame tu vida* sólo son parte de la historia invisible de Colombia y de Popayán, y que la lectura y la escritura son desafíos pedagógicos y sociales; y yo soy profesora de lectura y escritura, entiendo que lo que yo hacía al destapar las cajas de libros: leer la carátula y contracarátula, quién lo escribía, el índice, la introducción, la bibliografía (para aprender a pedir nuevos libros, para saber de nuevos autores — todavía el lenguaje no se había feminizado, por lo menos para mí—) es lo que se llama estrategias cognitivas, y ¡vaya! que estos ejercicios iniciales de lectura sí ayudan para trabajar el texto y así sembrarnos de más dudas e incertidumbres, pero ante todo, para saber si ese libro comparte conmigo preguntas y dilemas vitales. Si hay alguien que piensa como yo, si a alguien le pasa lo que me pasa a mí, si cuando leo y no me encuentro en los textos, cuando mi experiencia es distinta, singular, aprendo que las ideas hasta bien contrarias a las mías, los pensamientos divergentes me descubren, me revelan la complejidad humana y la inmensidad del lenguaje. Desde esta óptica de subjetivación, la lectura y la escritura rompen dogmas y nos ponen de manifiesto lo que con tanta frecuencia invocamos como condición de democracia: la diferencia y la otredad. ¿Nuevos nombres o nuevas realidades?

Cuéntame tu vida, esa especie de revista, si no recuerdo mal de empaste negro que me olía y aún me huele a manzana, me alumbró desde entonces y con más intensidad que la vida de las mujeres no tenía en el mundo el mismo lugar que tenía la vida de los hombres. O, más bien, el mismo lugar era una disputa y una suerte de privilegios a los que las mujeres, con bastante dificultad, podíamos aspirar. Y digo que la revista me alumbró con más intensidad, porque en mi casa, antes de darme a la aventura del matrimonio, mis cuatro hermanos pese a que realizaban tareas como planchar, barrer, trapear, cocinar, por ejemplo, podían, sin problema alguno, salir en las tardes a jugar y los fines de semana a bailar; lo que no era posible para las cuatro hijas, incluida yo.

Cuéntame tu vida, al igual que *La Mitad del Cielo: Mi vida* de Isadora Duncan, Simone de Beauvoir con *La mujer rota*, Oriana Fallaci con *El niño que nunca nació*, libro que no sé por qué en mi casa inicial yo tenía debajo de un colchón, y cuando mi padre lo descubrió sufrí una reprimenda. Libros que fui pagando con mis exiguos recursos y que leía en el tiempo que me dejaban los clientes, mejor, los lectores. Tiempo que le robaba al sueño, a los pañales y biberones, a la pequeña y por fortuna rebelde Salomé, a Esteban quien me recuerda a veces que él no es ningún tarado por mis supuestos abandonos. Son libros de cabecera que desde aquella escuela itinerante y *hipesca* de El Zancudo se convirtieron en mis acompañantes infieles de aquella mentalidad sumisa que la tradición paisa me inculcó.

Con los libros y por los libros, también, he aprendido a entender que los prejuicios son teselas de ese inmenso mosaico que se llama cultura patriarcal, pero que por más que entienda no concibo aceptar. O porque entiendo que la cultura es androcéntrica no la puedo convalidar. Con esta observación apoyo mi desobediencia civil en la bailarina norteamericana Isadora Duncan (1992: 33), en quien me he refugiado e inspirado más de una vez:

Me impresionó profundamente la injusticia que padecían las mujeres, y relacionando mis lecturas con la historia de mi padre y de mi madre decidí, de una vez para siempre, que consagraría mi vida a luchar contra el matrimonio y a favor de la mujer y de los derechos de toda mujer a tener uno o varios hijos cuando le plazca sin mengua de su honor.

Este pasaje de Isadora Duncan y todos los pasajes que extraigo de mis lecturas, de mi experiencia en el trabajo con mujeres, me refrendan que el patriarcado no es exclusivo de una región. Mis libros, los libros acompañantes infieles e incondicionales a los que acudo cuando preparo talleres sobre los derechos de las mujeres para donarles mi historia y para que otras mujeres tejan conmigo una nueva visión y versión de lo que las mujeres somos y queremos. Por esta pulsión y convicción me encanta que el proyecto con Colciencias fuera entre cinco mujeres, y que las historias de vida que entretejé fuera con dos mujeres también.

Mi trasegar con los libros se ha vuelto mi pasión, mi caudal intelectual y emocional. Libros y emociones que hoy con la investigación sobre los sentidos y usos de la lectura y la escritura, se entrecruzan y me hacen retrotraer mi historia, me hacen ver en cada alumno o alumna una historia circular, una pregunta eterna, una historia especial que se parece a la mía o a la de los textos leídos, pero que no es igual. Cada párrafo de este artículo está hecho de ese montón de ideas que brotan de las historias vividas y leídas, por eso no puedo presumir de originalidad, sólo me arrogo el derecho al libro y mi infinita saciedad que gozo por la maravilla de saber y saborear que las letras contienen, son contenido del mundo. Pero, a la vez, me duele que no hagamos conciencia de esta constatación histórica que nos ha permitido que con tan pocos signos (el alfabeto) sigamos fabulando, confabulando y contando lo que somos y buscamos para una mejor humanidad. Por esta falta de concientización sobre la trascendencia de contar con un alfabeto, con escritura, inculpamos con bastante ligereza a la gramática, a la escritura de inhibir nuestra imaginación y nuestros aprendizajes.

Lo planteado hasta aquí, además, me ha permitido comprender que la etnografía más que una técnica es una dimensión ontológica de la realidad. La etnografía es narrativa cultural, es un yo multiplicado, son los mí al infinito, son los ojos desorbitados pero camuflageados para observar, para remirar. Gracias a la etnografía, a las historias de vida, puedo extrapolar mi historia, puedo narrar lo que he oído y vivido. En suma, lo que he investigado es mi propia historia puesta en relación con muchas otras historias más. La etnografía ha salido de su concha antropológica y se adentra en todas las disciplinas. Dos expertos en el tema comienzan uno de sus textos con la siguiente reflexión:

El debate contemporáneo sobre el texto antropológico y sobre la autoridad etnográfica ha permitido el desplazamiento ontológico de la etnografía desde su concepción fundacional como

método hasta su consideración como textualización. Ese desplazamiento ha tenido dos implicaciones fundamentales: en primer lugar, ha puesto en cuestión la hegemonía de la práctica disciplinaria basada en el totalitarismo de la metodología y de las narrativas expertas; en segundo lugar, ha mostrado que la etnografía no es una intermediaria neutra en el proceso de conocimiento sino un agente activo en la creación de "realidad" (Gnecco y Gómez, 2005).

En últimas, la etnografía, las historias de vida se funden en narrativas personales, en construcciones subjetivas de la realidad. Jorge Larrosa (1998), uno de mis autores favoritos en la actualidad, me sintetiza: Somos una entidad misteriosa que está en relación con ese particular y omnipresente género discursivo que es la narrativa. Cómo el sentido de lo que somos o quiénes somos depende de las historias que contamos y que nos contamos, y en particular de aquellas construcciones narrativas en las que cada quien somos autores y narradores. Las historias personales que han sido recreadas y retransmitidas en distintas prácticas sociales a través de lo que oímos y leemos son nuestra razón de ser. La vida es una gigantesca y polifónica conversación narrativa, y la cultura un hervidero de historias (*op. cit.*: 461).

Los sentidos cruzados en las investigaciones

Este artículo es una metáfora de trabajo sobre los sentidos que las mujeres le damos a la lectura y a la escritura. Metáfora que cruza y traza las concepciones que vislumbro en las etnografías e historias de vida contadas, transcritas, leídas y vividas. Metáfora que mediante procesos lectores y escritores constata parte de la transformación de las mujeres en las sociedades. Metáfora porque estas historias de vida representan, simbolizan y tejen universos emocionales y sociales (Corrales, 2005: 64).

En la introducción del informe de la investigación: "Comportamiento lector y escritor de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Cauca", desarrollada en el año 2000 por el Grupo de Lectura y Escritura, se advierte:

Para el análisis cualitativo de la investigación, asumimos la lectura y escritura como procesos vitales significativos, como prácticas sociales y formas de acción en la vida de los seres humanos a través de sus caminos tortuosos o en pocos casos placenteros que trascienden a la escuela, a la familia, a la "gallada". En fin, a los confines del universo de cada uno de los chicos y de las chicas a quienes nos aproximamos mediante sus autobiografías, sus historias, sus venturas y desventuras con los libros (Arango *et al.*, 2000: 8).

En el análisis de los datos de la investigación en referencia, llama la atención que:

Al indagar sobre los niveles educativos de las madres encontramos que el 8.9% no completó los estudios de educación primaria; el 19.6% posee estudios de primaria completos; el 18.5% no alcanzó a terminar los estudios de secundaria; el 28.6% terminó secundaria, sólo el 12.5% logró culminar los estudios universitarios y el 7.1% cuenta con estudios de postgrado. La suma de los cinco primeros datos indica que el 78.6% de las madres cuenta con estudios entre primaria

completa y estudios universitarios incompletos, mientras que los padres presentan un porcentaje de 73.7%. Datos que evidencian un mayor esfuerzo de formación por parte de las mujeres.

Dicha investigación nos brinda narraciones de estudiantes, hombres y mujeres, sobre quiénes fueron las personas que les acompañaron en el proceso de aprender el alfabeto y con él la incursión en el mundo de los libros. Veamos dos fragmentos de sus autobiografías:

Era mi madre quien en las noches me leía. No sabía leer bien pero tenía buena memoria y podía retener ideas y desarrollar en mi mente todo ese ambiente en el cual se desenvolvía la historia de los personajes (*Heriberto, estudiante de Biología*).

Creo que hoy en día debo de agradecerle a mis maestras Bernardina y Lilia T., y mi madre, el hecho de que me guste escribir y leer tanto, aunque durante mi bachillerato llegué a detestar español por ser tan monótono y de memoria (*Claudia Margarita, estudiante de Fisioterapia*).

Asimismo, en torno a la lectura y la escritura, son profusos los testimonios de las mujeres en la investigación "Los efectos del conflicto armado en la vida de las mujeres y sus formas de resistencia". Investigación diseñada y ejecutada por la Ruta Pacífica de las Mujeres de Colombia, durante junio de 2003 y marzo de 2004. Esta investigación colombiana fue realizada en los departamentos de Cauca, Putumayo, Chocó y en la ciudad de Medellín. El objetivo de la investigación fue "documentar, desde un enfoque feminista los efectos del conflicto armado en la vida personal, familiar y comunitaria de mujeres urbanas, afrocolombianas e indígenas y su papel como actoras sociales y/o políticas".

El siguiente aparte es de la historia de una gobernadora indígena, una de las pocas mujeres que en 2000 ostentaba tal rango, y quien solicitó su anonimato:

Mi mamá nunca pudo decidir sobre la plata. Él —mi papá— nos hacía trabajar a todos. Nosotros trabajamos limpiando las matas de café y cogiendo cuando había cosecha y sembrando yuca y todo lo que se daba. Más que todo, mi mamá porque mi papá muy poco, mi papá prefería que trabajáramos y fuéramos esclavos de él y no fuéramos a la escuela y mi mamá quería que estudiáramos porque de pronto eso nos servía para algo.

Mila, la mayor de las cinco indígenas participantes en la investigación y quien tiene amplia trayectoria en trabajos comunitarios y ha participado desde hace más de 15 años en capacitaciones sobre los derechos de las mujeres, recuerda con mucho dolor:

Mi papá tomaba las decisiones y decía que los únicos que debían estudiar eran los hombres que porque las mujeres eran para hacer los oficios de la casa y para atender a nuestros futuros maridos. Mis recuerdos van hasta los nueve años que vivió mi mamá, de ahí en adelante todo era mi papá. Se sentía que la intención era que los varones tenían que estudiar porque las mujeres eran para servir al marido y por eso no nos daban estudio.

En esta investigación no hubo la intención de explorar sobre lo que ha significado para las mujeres y sus familias saber leer y escribir. Pero, para el caso del departamento del Cauca, las cinco

indígenas entrevistadas coinciden en tocar el tema y hacen énfasis en el deseo de que sus hijos e hijas sepan leer y escribir para que no se les engañe y puedan cursar estudios, ojalá, hasta universitarios, y así no sufran como ellas.

A manera de ilustración y conclusión preliminar, otros apartes de las historias de vida señalan lo que significa para las indígenas saber leer y escribir, y cómo ellas insisten y hacen lo que sea para que las mujeres puedan estudiar. El siguiente relato es el de la indígena más joven que participó en la investigación sobre el impacto del conflicto armado en la vida de las mujeres.

Ambos tomaban decisiones en la casa, pero mi mamá estaba en la jugada frente a la educación. Inclusive, yo tenía una madrina que vivía en el pueblo donde yo vivo ahora, y ella quería que me regalaran a ella para ella colocarme a estudiar, pero mis papás no quisieron, aunque yo quería. De todas mis hermanas yo fui la más aplicadita para el estudio, yo no perdí ni un solo año, estudié hasta tercero pero después me negaron el estudio porque no había las comodidades para poder seguir estudiando. Tengo una hermana natural en Cali que ya es graduada, ella fue la que mi mamá tuvo que regalar para que así pudiera estudiar y a ella le dieron estudio, y yo que estudié hasta tercero no me quisieron colocar más. Pero a mis hijas como sea, cuando estén de escuela, como sea, las pongo a estudiar. Por ahora yo les pongo planas y les leo todo lo que cae en mis manos y les digo que las mujeres debemos estudiar para salir adelante. Aunque el papá es muy responsable soy yo la que siempre le digo a él que debemos estar pendientes para el estudio de nuestras hijas.

La indígena del Resguardo de Pitayó recuerda que fue su mamá quien siempre estuvo pendiente de que entrara a estudiar:

Mi niñez no fue tan bonita, mi papá y mi mamá fue una familia muy pobre, vivían con mis abuelos por parte de mi papá. Yo viví más con mi abuela que con mis papás, de los dos años que me llevó mi abuela me enseñó a hablar el Nasa yuwe, mi lengua materna, y volví a vivir con mi papá y mi mamá cuando cumplí los siete años porque tenía que entrar a la escuela y mi mamá me fue a recoger a donde mi abuela.

De las cinco indígenas, una se autorreconoce como ex combatiente, y en sus palabras respecto a la escuela dice:

La plata que entraba a la familia era muy poca porque ni mi mamá ni mi papá vivían de un salario, sino de lo que producía la tierra, de eso mismo vendían y de eso era que compraban la sal, la panela. El azúcar, el arroz en ese tiempo no lo conocíamos. Mejor dicho, en ese tiempo era algo como muy especial, lo que más comíamos era el maíz, habas, ullucos, trigo, cebada, lo que se producía ahí mismo; prácticamente lo que se compraba era la sal y el café y la panela. Cuando empezamos a crecer lo único que mi mamá tuvo en mente fue cómo ponernos a la escuela porque ella sí quería que estudiáramos. Mi mamá, yo me acuerdo que ella le decía a mi papá: "usted es un mal fajado, fájese esos pantalones", porque la vida de él, a pesar de ser muy buena persona y todo, pero él se preocupaba sólo por la comida pero no decía mire que el niño ya tiene edad de ponerlo a estudiar.

Pese a las adversidades, entre ellas la discriminación por razones de sexo, las mujeres hemos jugado un papel importante en los procesos de lectura alfabética. Hemos motivado a leer el mundo a través de los libros, de nuestros relatos, de nuestras vivencias. Libros y vivencias que hacen posible que la memoria perdure más y para que el referente de escolaridad esté presente, aun en las mujeres que no tuvieron ninguna posibilidad de estudiar. Referente que comienza a visibilizarse, a valorarse y a modificarse gracias a milenarias luchas y procesos de reivindicaciones femeninas.

Fernando Savater, filósofo, uno de los intelectuales españoles de renombre actual, y bastante citado en la educación formal colombiana, llama la atención en su libro *El valor de educar* (s.f: 7) sobre el hecho de que el magisterio, más en el nivel elemental, fue hasta hace poco una labor femenina, y a pesar de esta evidencia histórica, el mundo y sus procesos siguen siendo más nombrados en masculino. Pero también recalca Savater que pretendemos educar bien cuando hemos sido, hombres y mujeres, educados tan mal. Al acuñar a Savater, educamos mal, entre otras razones, porque se equiparan las diferencias biológicas con desigualdad, se equiparan con las diferencias de oportunidad. A esta elemental reflexión considero que no se le ha reconocido su efecto transformador.

Pero la incursión femenina en lo educativo no ha sido sólo en los procesos iniciales de socialización, ni en los niveles elementales de escolaridad. Hoy, y desde hace mucho, las cifras de mujeres en las universidades dan cuenta de los grandes esfuerzos por abrirnos caminos y capacitarnos para incursionar en todos los campos y ciencias.

De acuerdo con la información del Ministerio de Educación, en 2002 había cerca de 924.181 estudiantes matriculados/as en algún programa de pregrado, el 51,4% eran mujeres y el 48,6% hombres. La mayor presencia femenina en la educación superior ha sido una constante en los últimos años. Entre 1988 y 1996 la matrícula femenina ha sido mayor que la masculina aunque a partir de 1994 la diferencia en la tasa de matrícula entre hombres y mujeres tiende a disminuir (Pérez, 1998). Las tasas de graduación también son mayores entre las mujeres, los datos del Ministerio indican que en 2002 obtuvieron su grado universitario 109.369 estudiantes, el 46,3% eran hombres y el 53,7% mujeres. Si bien los datos de ingreso y permanencia a la educación superior favorecen a las mujeres, también es una tendencia histórica que se concentren en carreras "típicamente femeninas", es decir, las relacionadas con el servicio social y el cuidado de los otros; la matrícula de los hombres, al contrario, se concentra en carreras "masculinas" como las ingenierías. Esta tendencia continúa en el 2003, año en el cual el 49% de las mujeres se interesó en ingresar a carreras de las áreas de ciencias sociales y derecho y el 15% a carreras como arquitectura; el 45% de los hombres prefirió arquitectura, ingeniería y afines y el 23% optó por ciencias sociales y derecho (Fuentes y Holguín, 2006: 174).

Caminos, capacitaciones para investigar, para incursionar en campos que se creían de dominio masculino y plagado de estereotipos. Al respecto, Silvia Galvis (1996: 110) recoge en una entrevista a la ginecóloga Cecilia Cardinal, nacida en 1942, lo siguiente:

Empecé medicina con el beneplácito de mis padres pero no del resto de la familia que le parecía que esa era una carrera de hombres. En el curso éramos 110 estudiantes, y sólo dos mujeres: Georgina de Gaitán, una maravilla de mujer, que entró ya casada, y yo. La recepción de parte de los alumnos fue excelente, lo cual al parecer no era la costumbre. De hecho, ya antes habían salido unas cinco mujeres y en los otros semestres había otras tantas y todas se quejaban por el trato. Yo no sé qué pasó, pero el curso mío debió ser distinto porque yo no tengo una sola queja de mis compañeros. Hacían tonterías, claro, por ejemplo, en los primeros días le hacían a uno calle de honor y lo aplaudían desde que pisaba la facultad hasta que me sentaba en la clase, pero eso no era nada.

En cambio, los profesores fueron absolutamente horribles. Del primer día me acuerdo, de uno llamando a lista. Cuando llegó a Cardinal, Cecilia hizo una cara de espanto y dijo: ¡Una mujer!, ¿usted quién es? Yo le contesté. Pues, Cardinal, Cecilia y él exclamó: Usted lo que es, es un aborto de la naturaleza porque una mujer que entra a una facultad de medicina no es mujer ni es nada. Yo le juro que mientras yo sea profesor en esta universidad, usted no se va a graduar. Casi lo cumplo. Me exigía tres veces más de lo que le exigía al resto de los alumnos.

Otros profesores eran todo lo contrario. Lo consentían a uno tanto que terminaban tratándolo como si fuera retrasado mental... Con todo yo no puedo decir que las cosas fueran tan difíciles durante la carrera. La discriminación real empezó a notarse a la hora de la especialización, cuando me presenté al concurso y quedé de segunda en el puntaje...

Como vemos, son muchas las resistencias históricas que tenemos para que la educación y el lenguaje no sean sexistas. Necesitamos que a partir de estos hechos y referentes discursivos —el lenguaje y la educación— le apostemos a una ética comunicativa en el marco de la transformación crítica que decimos que es la formación. Crítica en el sentido de formar criterios para las relaciones, si no armónicas, por lo menos, no agresivas, no asimétricas en las valoraciones ni en las acciones.

De modo general, arguye Magallón (2001), podemos decir que el pensamiento y los valores surgen de la vida, concebida en un amplio sentido: lo que hacemos, amamos, valoramos, perseguimos y soñamos; las relaciones que establecemos entre nosotros, como personas, como grupos sociales, como países; las relaciones que establecemos con la naturaleza; el trabajo, todo lo que conforma una forma de vivir tiene su reflejo y dilucida una forma de pensar.

Las anteriores citas permiten inferir que la educación femenina no tiene mayores incidencias en las transformaciones de las culturas, porque todavía las concepciones y visiones sobre las mujeres son de subvaloración, de complementariedad, de exclusión. Las mujeres no somos ajenas a los efectos de la cultura; en consecuencia, también, mediante nuestra lengua materna las mujeres y los hombres reproducimos lo que por siglos se ha pregonado. Las mujeres somos parte de la cultura, somos cultura. Por esta razón cultural y porque queremos cultivar otras maneras de ser y de hacer, de hablar y de pensar, muchas mujeres levantamos nuestras voces y proponemos esquemas mentales distintos que nos saquen del ostracismo histórico al que nos quisieron sumir las estructuras del sistema patriarcal. Sistema al que mediante el feminismo radical de la

diferencia queremos resistir. Radical porque vamos o necesitamos ir a las raíces de los problemas. Resistir con Simone de Beauvoir a la cabeza, quien sostuvo y difundió que por naturaleza las mujeres no somos pacíficas, ni tampoco por naturaleza los hombres son violentos. Las mujeres al igual que los hombres somos construcciones culturales, somos las múltiples historias de discriminación y de exclusión. Lo que sucede es que hombres y mujeres somos diferentes. Diferencias que se han equiparado a desigualdades.

Las de la diferencia éramos más bien ácratas, de tendencia un poco *hippy*, radicales. Las de la diferencia se han multiplicado como hongos y van plantando sus semillas en multitud de pequeños espacios en los que se sigue buscando no sólo el cambio de las estructuras y los derechos básicos, sino también el cambio de las mujeres. Es una política de agricultoras (por esto cultivamos, por esto lo de la cultura) [paréntesis mío] que se afanan en los pequeños huertos de las mil transformaciones. Sembramos y sembramos sabiendo que fructificará. Aunque sigamos siendo invisibles (Sendón: 2002: 15).

En virtud del feminismo radical de la diferencia, somos las mismas mujeres las que al hacer conciencia de que no es conveniente seguir relegadas, discriminadas, invisibilizadas, rompemos barreras y esquemas. Estas rupturas han de ser apoyadas, analizadas, visibles y promulgadas en los procesos educativos formales e informales, como parte de las nuevas versiones de la historia social y política de las naciones.

En las tres investigaciones desde las que argumento este artículo, las mujeres que han donado sus historias, piensan y sueñan que ir a la escuela y tener una profesión garantizan un trato digno. ¡Vana ilusión! La justicia, así los grados de escolaridad sean muchos, es todavía una ilusión, una utopía. Necesitamos pasar de las utopías a las pragmatopías para hacer de nuestros sueños lugares y territorios de prácticas emancipadoras. Así sepamos leer y escribir, la discriminación y exclusión de las mujeres es una de las cuatro grandes preocupaciones mundiales. Pero leer y escribir sí han permitido generar una mayor concientización de lo que implica la discriminación de género; en este sentido, la promulgación y defensa de los derechos de las mujeres han ganado terreno en el ámbito social y, por ende, escolar. No obstante, falta mucho camino por recorrer.

Con razón, en 1995 las Naciones Unidas esgrimían como elemento para el análisis en la IV Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing, China, que la equidad de género se lograría en 500 años más de resistencia, beligerancia y capacitación de las mujeres de todo el mundo (Beijing +5, 2000). Ante tan desolador pronóstico la pregunta que saltó fue: ¿entonces para qué seguir enarbolando el feminismo como bandera de cambio y equidad? Todo cambio cultural es lento, modificar los imaginarios se alcanza a paso de tortuga; se alcanza sembrando, podando y cosechando cada día lo que somos al decir, al hacer: leer y escribir son decires de nuestros haceres, de nuestros retos, de nuestras transformaciones por pequeñas que éstas sean.

Los monólogos o dilemas interiores

En el proyecto "Sentidos y usos sociales de los procesos de lectura y escritura en español en la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca", partimos de reconocer y "adoptar" que la etnografía tiene una triple acepción: enfoque, método y texto. En consecuencia, hablar de etnografía, hacer etnografía es acercarnos a una realidad para desvelar sus relaciones, tensiones y detalles. Es logar narrar, describir determinada realidad según las propias palabras y/o concepciones de quienes la viven. A partir de dicha descripción-narración, la etnografía es un recuento, un análisis crítico, reflexivo y ético que permite la interlocución entre quien investiga y quienes conceden auscultar sus vidas, sus historias. Así, la etnografía es un proceso intersubjetivo que posibilita textualizar (documentar) dinámicas culturales en torno a una determinada experiencia y/o vivencia. En síntesis, en la etnografía confluyen la lectura, la escritura y la investigación.

Juanita, estudiante de Etnoeducación, coinvestigadora también de dicho trabajo, dice en su historia de vida: "En este momento la lectura para mí tiene varias connotaciones, por una parte, es la oportunidad de conocer, de afirmarme, de cuestionarme; por otra parte, es un instante de intimidad con todo lo que soy en relación con lo que leo" (Vesga: 2006).

En este proceso etnográfico en el que interactúa un sinfín de historias, el monólogo interior de las mujeres surge con fuerza para ser eco de lo que pensamos y queremos, pero que es tan difícil narrar. Cuando se logra narrar es difícil de ser valorado sin prejuicio, sin estereotipos, desprovisto del foco androcéntrico, del propósito o inconsciente represor. Estela, indígena estudiante de la Licenciatura en Etnoeducación, recuerda:

Para mí fue muy duro aprender a hablar español, me castigaban mucho cuando yo no podía pronunciar las vocales, la vocal o; en ese momento pues me castigaban. Pero a pesar de todo, saber español ha sido importante para mí porque aprendí a leer y a escribir, pues es cuando ya fui comprendiendo lo que es el español, fui comprendiendo a otras personas que hablaban el español. Todo eso que nos toca vivir en la escuela, comunidad y ahora en la Universidad (Hurtado, 2006).

Los fragmentos anteriores ilustran posibilidades, imaginarios, prácticas escolares; ilustran sentidos y usos sociales de la lectura y la escritura. Ilustran, a mi manera de ver, las aporías o paradojas de las que hablo aquí. Pensemos por un momento en el dilema de esta indígena para sobrevivir al arrasamiento lingüístico y cultural. Es con nuestra lengua materna que comunicamos lo que pensamos, expresamos lo que la cultura mediante la familia, la escuela, la Iglesia, la comunidad nos ha indicado. Pero es también con la lengua materna que logramos traducir otras lenguas, los contextos, los sentimientos, las sensaciones, las contradicciones. Virginia Woolf (1971:13), escritora emblemática no sólo por sus aportes sobre el feminismo sino por ser una encumbrada de las letras, de la literatura, sostiene que el monólogo interior le resultó un instrumento eficaz para sondear la oscuridad de la conciencia y lograr unificarla con los datos entregados por el mundo exterior.

Miremos cómo de nuevo Estela alude, desde su interioridad, a su lengua materna:

Ahora de profesora, pues a mí como siempre me ha gustado es la lengua materna, para que no se acabe la lengua materna. Entonces, yo doy clase de lengua materna y, y así mismo a los estudiantes, así como me pasaba a mí, así mismo pasan a ellos, porque yo hablo nasayuwue y ellos no me entienden; yo digo pues ese caso pasó conmigo, así como ustedes no entienden mi nasayuwue, así mismo yo no entendía el español; teniendo dos idiomas, yo les digo: mire que aquí dice esto y esto, les digo en nasayuwue, pero en español está diciendo esto y esto. Así los estudiantes comprenden, comprenden mucho, allí hay una ayuda de uno al otro. Si yo no supiera español cómo le decía a ellos. Ahora el fortalecimiento, la lectoescritura es importante porque les digo: miren aquí en nasayuwue dice eso pero en español está diciendo esto, así los estudiantes comprenden fácilmente.

Con el profesor de español estoy tratando de trabajar juntos a ver cómo, qué manera, para dar así contactos con el nasayuwue y el español.

Además, Estela recalca en su historia de vida, en varios de los hallazgos que a mí me han llamado la atención. Hallazgos en los que emergen sentidos y usos sociales de la escritura, por ejemplo, las cartas y los diarios. Estos sentidos y usos de la escritura, en apariencia obsoletos, son de gran magnitud. Las cartas y los diarios, pese a caer en desuso debido a las nuevas tecnologías, han significado mucho en los procesos femeninos de comunicación y socialización. Estos sentidos y usos de la escritura todavía perviven en las mujeres para hablar de sus monólogos y dilemas.

Juanita, al entrevistar a Eli Ruby, en su interlocución como estudiante de Etnoeducación y como coinvestigadora, se maravilla ante esta repentina aparición. " [...] lo de los diarios, pero los diarios, me llama la atención el de Eliruby, porque los diarios digamos, uno pensaría que son como de una época muy atrás y que son como más bien de comunidades urbanas, no de comunidades campesinas o indígenas. Me llama la atención, me gusta ese dato porque es raro ya encontrar una persona... que tenga un diario, que lleve un diario".

Estos sentidos y usos de la escritura ilustran y confirman la discriminación, no sólo por ser mujeres, sino por ser de otra religión. El peso de la Iglesia en los imaginarios sociales por su intromisión, en especial, en las comunidades indígenas ha impedido que en Colombia la educación tenga, por lo menos, un sentido laico.

Mi mamá, los papás que no les gustaba mandar a la escuela que porque las mujeres sólo aprendían a escribir cartas a los muchachos. Entonces, me cuenta mi madre que los papás nunca dejaron ir a una escuela. Y también el problema fue que mis abuelos fueron evangélicos. Esa vez había un monseñor que, que no la iba con los evangélicos que porque ellos eran protestantes. Exigía que no recibieran a los evangélicos. Por esa razón dice mi mamá que ella no pudo estudiar, y cumplió sus quince años no más, se encontró con mi papá y se casó, y hasta allí.

En las tres investigaciones a sabiendas de que hay tanta educación y que los tiempos han cambiado, las mujeres se lamentan de que todavía las (nos) discriminen por el hecho de ser mujeres. Se niegan a creer que perduren modelos machistas.

La lengua materna: más que una metáfora

La narración entendida, según Larrosa (1998), como un mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo y de los otros puede articular de un modo filosóficamente interesante ciertas ideas tradicionales sobre la autoconciencia o la identidad personal, sobre la autocomprensión del sujeto, y sobre las prácticas educativas como lugares donde se producen, se interpretan y se median historias. En este orden de ideas, uno de los argumentos de estas narrativas, de estas investigaciones en las que ha surgido lo femenino en los procesos de lectura y escritura, tiene que ver con que las mujeres hemos tenido una mayor responsabilidad en los procesos de socialización de los hijos y de las hijas. Responsabilidad que nos ha llevado a que seamos las mujeres quienes instauremos los referentes lingüísticos básicos para la comunicación y la escolaridad. De igual forma, en los procesos de recuperación cultural de las comunidades indígenas en los que he tenido la oportunidad de participar y conocer de cerca en el departamento del Cauca, las indígenas con frecuencia manifiestan que gracias a que ellas han podido cargar sus crías mientras desempeñan labores familiares o comunitarias las lenguas nativas no se han extinguido. Sin embargo, este hecho empírico no sale a relucir como una contribución social para el desarrollo de los pueblos. O, como se diría en términos económicos modernos, estos aportes siguen sin contabilizarse en los rubros estatales.

Mis pesquisas en las tres investigaciones me permiten concluir de forma provisoria, a manera de metáfora de trabajo, que no sería exagerado afirmar que somos las mujeres quienes seguimos más pendientes de la vida escolar y que, por lo tanto, estamos a la expectativa de que a la escuela lleguen niñas y niños con un aprendizaje previo del mundo alfabetizado. Además, no es tampoco exagerado afirmar que somos las mujeres quienes estamos más interesadas en seguir la ruta de lo que significa que las mujeres tengamos capacitación y que más mujeres, los varones, los Estados y los gobiernos entiendan que las ganancias de las reivindicaciones femeninas son ganancias sociales que redundan en la sociedad en general.

A pesar de que cada vez más los hombres participan de la vida doméstica, no han logrado, por ejemplo, apropiarse que hacer tareas, que acudir a las reuniones escolares —llamadas de padres de familia pero que son más de madres—, son expresiones mínimas pero fundamentales del arraigado concepto patriarcal que homologa la función de parir y amamantar a la obligación femenina de criar y de responder por "el buen nombre familiar". Esta homologación iniquitativa niega la posibilidad de fomentar referentes masculinos de ternura, perpetuando el imaginario y la práctica que hijos e hijas descarguen en las madres los improperios porque son siempre quienes regañamos, nos exaltamos y nos preocupamos si no se logra lo que la institución escolar exige y la cultura general impone.

Es, entonces, un círculo vicioso de repetición y de exclusión lo que necesitamos desestructurar, desconstruir para pensar en una educación no sexista y en una sociedad en la que lo femenino y lo masculino no se opongan y contrarresten. Es indispensable hacer conciencia de que las mujeres somos parte del acervo material y simbólico, pero este hecho no significa que estemos ligadas a perennidad a cumplir solas con el rol familiar y educador. Desde esta perspectiva, y si la filosofía es el amor por la sabiduría, ir de camino; una filosofía del lenguaje implica en el quehacer profesoral mirar cómo con la palabra construimos realidades, provocamos dudas, inquirimos la vida, promovemos cambios y desafiamos la verdad en procura de no dogmatizarnos, en procura de promover procesos de formación que de manera crítica, constructiva y propositiva superen la repetición insustancial, la acumulación de información y la fiscalización del saber. Aquí estoy evocando, y revocando en lo posible, el que el escribir en el aula, por lo general, lo hacemos o lo asumimos para calificar un saber y no como el ejercicio y ensayo para pensar y repensar, y hasta desaprender lo que damos por hecho irrefutable y resolutivo. Cuando solicitamos a nuestros alumnos y alumnas un ensayo casi nunca pueden discrepar. El resultado es una mera opinión o un remedo de crítica, al entender la crítica como descalificación.

Pretendo, pues, con estas historias de vida, con algunos relatos de investigación, contribuir a fomentar que la íntima e insoslayable relación de la lectura, la escritura e investigación son aportes inigualables en los procesos de formación. Procesos formativos en los que se pone de manifiesto que la subjetividad es polifonía e intertextualidad, así el tema o problema sea el de las mujeres. Por consiguiente, aprender a leer y a escribir son dimensiones hondas que nos transforman y nos recrean —volver a crear—. Tal como reza el lema del Grupo de Educación género y desarrollo de mi Universidad, las mujeres: "No somos lo que creen, somos lo que creamos".

En las tres investigaciones que dieron lugar a este artículo, aparece con insistencia la preocupación de las mujeres, así sean ellas analfabetas, para que sus hijos e hijas estudien; y cómo hemos sido las mujeres, en gran mayoría, al leerles a nuestros hijos y a nuestras hijas en la infancia y por acompañar desde la intuición el aprendizaje de sus primeras letras, quienes abrimos el mundo de la fantasía, de la ensoñación, de la escolaridad, de los sueños y las revoluciones pequeñas. Aquellas revoluciones que se tejen y destejen con las palabras, con los libros, con las historias para cambiar, para crear y recrear.

Bibliografía

Arango, Irma y Socorro Corrales (2004), "La escritura como hecho público: Inmanencia y trascendencia de la lectura y la escritura en la universidad", ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Currículo, noviembre, Universidad del Cauca [publicada en la revista *Red Onda* del Grupo de Lectura y Escritura de la Universidad del Cauca y la Red del Lenguaje, Nodo Cauca] [[Links](#)].

Arango Gaviria et al. (2002), *Comportamiento lector y escritor de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Cauca*, Grupo de Lectura y Escritura, Informe de Investigación. [[Links](#)]

Aristizábal, Magnolia (1993), *Género y discriminación en la escuela. Propuesta de estrategias para su conocimiento y revisión*, Bogotá: PUJ. [[Links](#)]

Corrales, Socorro et al. (2005), *Sentido y uso social de los procesos de lectura y escritura en español en la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca*, proyecto de Investigación, Colciencias. [[Links](#)]

Corrales, Socorro (2005), "Rutas narrativas de mujeres indígenas en el Cauca. Territorio, tradición, re(presión). Parte de la Investigación de la Ruta Pacífica de Mujeres de Colombia por la paz", en revista *Convergencia*, núm. 37, México: Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad del Cauca. [[Links](#)]

Corrales, Socorro (2004), "Hechos de palabras: Lo que somos en nuestra profesión de educar", ponencia presentada en el Seminario La lectura y la escritura en la formación de los profesionales, Santiago de Cali: Cátedra UNESCO. [[Links](#)]

Corrales, Socorro (2002), *Que si femenino, que si masculino. Por un currículo que promueva la equidad*, Popayán: Universidad del Cauca. [[Links](#)]

Duncan, Isadora (1977), *Mi vida*, Madrid: Montamara. [[Links](#)]

Fuentes, Lya y Jimena Holguín (2006), "Reformas educativas y equidad en Colombia", en *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*, Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO, IESCO, Pontificia Universidad Católica del Perú [[Links](#)].

Galvis, Silvia (1996), "Mi corazón ha estado siempre a la izquierda", en revista *En otras palabras*, núm. 1, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y la Corporación Casa de la Mujer. [[Links](#)]

Gnecco, Cristóbal y Herinaldy Gómez (2005), *El ojo del etnógrafo*, Popayán: Departamento de Antropología, Universidad del Cauca [texto inédito] [[Links](#)].

Grupo Impulsor Nacional "Mujeres por la igualdad real" (2000), *A cinco años de la IV Conferencia Internacional sobre la mujer*, Beijing +5, Lima, Perú [[Links](#)].

Heller, Agnes (1982), *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona: Península. [[Links](#)]

Larrosa, Jorge (1998), "Narrativa, identidad y desidentificación", en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona: Alertes. [[Links](#)]

Magallón, Carmen (2001), "El pensamiento maternal. Una epistemología feminista para una cultura de paz", en *La paz imperfecta*, España: Universidad de Granada. [[Links](#)]

Morin, Edgar (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, París: Gedisa. [[Links](#)]

Ong, Waller (1994), *Oralidad y escritura*, Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Savater, Fernando (s.f.), *El valor de educar*, Ariel. [[Links](#)]

Sendón, Victoria (2002), "El feminismo de la diferencia: Un ejercicio de la resistencia. Práctica epistemológica y política", en revista *En otras palabras*, núm. 11, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y la Corporación Casa de la Mujer de Bogotá [[Links](#)].

Steiner, George (2001), "Texto y contexto", en *Sobre la dificultad y otros ensayos*, México: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Touraine, Alan (2000), *Crítica de la Modernidad*, Argentina: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Woolf, Virginia (1971), *Flush*, Navarra, España: Ediciones Destino. [[Links](#)]

Nota

¹ Avance de investigación del proyecto "Sentidos y usos sociales de la lectura y la escritura", Colciencias código 1103-10-17932, contrato 273-2005.

Información sobre la autora

Socorro Corrales Carvajal. Magistra en Lingüística, profesora del Departamento de Educación y Pedagogía e integrante de los grupos de Investigación en Lectura y Escritura, y de Educación, Género y Desarrollo de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Líneas de investigación: lenguaje y educación, género y cultura. Últimas publicaciones: "La escritura como hecho público: Inmanencia y trascendencia de la lectura y la escritura en la Universidad", en *Red Onda*, revista del lenguaje, Universidad del Cauca; "Red del lenguaje. rutas narrativas de mujeres indígenas en el Cauca: Territorio, tradición. Re(presión)", en revista *Convergencia*, núm. 37, Universidad del Cauca y Universidad Autónoma del Estado de México (2005); "Palabras y representaciones de mujeres en el contexto del conflicto armado colombiano", en *Ruta Pacífica de mujeres de Colombia* (2006).

Fuente: CORRALES CARVAJAL, Socorro. La lengua materna: más que una metáfora. Afán femenino por las letras. *Convergencia* [online]. 2008, vol.15, n.47 [citado 2016-09-19], pp.185-206. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1405-1435.