



• Let Me Sing to You

A sad song...let me come out of that box...and see hope if it from afar...let me try to dance... and get up...get up and dream again...let me see a beautiful new world...Take me to the world of wishes and hopes...!m trying to get up but I can't stand...!m trying to dance even with my hands...!m trying to sing for you... a nice song.



autor : Maysaa Yousef
título : Let Me Sing to You
año : 2021


Una experiencia escolar al margen: reflexiones situadas de una pedagogía radical y transgresora



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 2-13

A School Experience
on the Margins:
Situating Reflections
on a Radical and
Transgressive
Pedagogy

Uma experiência
escolar às margens:
reflexões situadas
sobre uma
pedagogia radical e
transgressora

Diego Felipe Rodríguez-Méndez* 

Fecha de recepción: 10-06-2024

Fecha de aprobación: 15-11-2024

CÓMO CITAR

Rodríguez-Méndez, D. F. (2024). Una experiencia escolar al margen: reflexiones situadas de una pedagogía radical y transgresora. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21768. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21768>

* Licenciado en Ciencias Sociales.
Universidad Pedagógica Nacional.
dfrodriguez@upn.edu.co





Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21768

RESUMEN

Las reflexiones que presento se sitúan a partir del trabajo pedagógico de bell hooks en sus aportes para pensar una educación transgresora y radical. Este trabajo autobiográfico se apoya desde las *escrivivencias* al retomar las experiencias que como docente de escuela vivo cotidianamente. Propongo relacionar sus inquietudes pedagógicas con la escuela y en Colombia a raíz de las exclusiones y preguntas que aparecen en el aula desde tres aprendizajes. Los erotismos que movilizan la escritura se marcan por la búsqueda del lugar de las emociones, el amor, el deseo, el cuerpo y las diferencias.

Palabras clave: bell hooks; pedagogía transgresora; cuerpo; erotismo; escuela

ABSTRACT

The reflections I present are grounded in the pedagogical work of bell hooks and her contributions to envisioning a transgressive and radical education. This autobiographical work is supported by *escrivivencias* (writing-lived experiences), drawing on the daily experiences I encounter as a school teacher. I propose connecting her pedagogical inquiries with the Colombian school context, addressing the exclusions and questions that arise in the classroom through three key learnings. The erotics that animate writing are shaped by the search for the role of emotions, love, desire, the body, and differences.

Keywords: bell hooks; transgressive pedagogy; body; eroticism; school

RESUMO

As reflexões que apresento estão fundamentadas no trabalho pedagógico de bell hooks e suas contribuições para imaginar uma educação transgressora e radical. Este trabalho autobiográfico é sustentado pelas *escrivivências*, retomando as vivências que enfrento cotidianamente como professora escolar. Proponho relacionar suas inquietações pedagógicas com o contexto escolar na Colômbia, abordando as exclusões e questões que surgem na sala de aula a partir de três aprendizagens principais. Os erotismos que mobilizam a escrita são marcados pela busca do papel das emoções, do amor, do desejo, do corpo e das diferenças.

Palavras-chave: bell hooks; pedagogia transgressora; corpo; erotismo; escola

*Más que nunca, los estudiantes
y profesores tenemos que
comprender plenamente las
diferencias de nacionalidad, raza,
sexo, clase social y sexualidad
si queremos crear formas de
pensamiento que refuercen la
educación como práctica de
libertad.*

BELL HOOKS, Aprender a superar el odio

Devenir pedagógico al margen: a manera de introducción

Presento este artículo como una apuesta que parte de la insurrección de los márgenes académicos, de la primera voz y lo personal como algo político. Con este tejido expongo reflexiones autobiográficas que, como docente de escuela acompañado del trabajo pedagógico de bell hooks y, por lo tanto, con una pedagogía feminista, he cuestionado el lugar de la sexualidad, el género, el deseo, las emociones y las diferencias en el aula.

Mi experiencia en la educación se ha ligado directamente a la escuela institucionalizada, que se convierte en el primer lugar de acción para les egresades¹ de un programa de licenciatura en Colombia y se materializa como espacio de confrontación sobre las ideas utópicas que brinda la formación universitaria al vivenciar las dinámicas excluyentes y normalizadoras, resultado de las opresiones estructurales de la sociedad y la función de la escuela como un proyecto moderno que busca homogeneizar y no construir en la diferencia.

En este contexto aparecen los aportes radicales de bell hooks para (re)pensar una educación transgresora, amorosa y profundamente política que trabaje desde la apertura radical, los márgenes y la teoría feminista. Para este caso, parte de mi experiencia situada en la cotidianidad del aula escolar, principalmente con adolescentes² en Soacha,

Cundinamarca; municipio que ha presentado un exponencial crecimiento demográfico y urbano con la llegada de población migrante y una alta demanda del servicio educativo escolar.

Metodológicamente arranco con las narrativas autobiográficas y las escritivencias de mis experiencias. Según Villa (2020), esta metodología territorializa la escritura y (des)hace la objetividad y neutralidad que pretende el conocimiento "para nombrar el mundo y sus historias de otras formas" (p. 245). Retomo las escritivencias desde lo propuesto por Conceição Evaristo (2009) como el lazo entre lo escritural y lo vivencial desde la memoria personal y colectiva para construir un ejercicio teórico-sensible con las experiencias.

Además, estos relatos son fundamentales para aquellos que nos dedicamos a realizar un ejercicio de memoria de las situaciones diarias del devenir del aula, por esto:

[...] el contexto de la enseñanza es un relato de vida de maestra, no porque con ella esté enseñando algo, demostrando algo a través del ejercicio de escritura de sí, sino, por el contrario, revelando en el acontecimiento de ese relato de vida de maestra que indaga en su práctica unas emergencias y experiencias. (Martínez, 2023, p. 62)

Las experiencias narradas se convierten en un pensamiento de frontera y en un ejercicio de puenteo (Anzaldúa, 2016; Bello, 2018) al desafiar los modos de escritura hegemónicos, reivindicar las voces marginadas para la academia y la creatividad radical que transforma la realidad creando posibilidades para identidades y comunidades en el espacio educativo.

Abordo las intensificaciones emocionales, corporales y educativas de la opresión por razones de género, sexualidad, procedencia y raza en mi papel de docente marica que moviliza su accionar pedagógico-político desde los erotismos radicales y creativos que buscan la reivindicación del placer, el deseo y la fragilidad en las aulas. Las marcas vitales que agencian mi trabajo se dan a partir de mi experiencia con la homofobia en la escuela, pero, se complejiza al comprender la interseccionalidad y las distintas formas de exclusión.

Las reflexiones mencionadas sitúan la experiencia al margen de lo educativo y académico en tanto,

1 Hago uso de un lenguaje no binario para subvertir el género de algunas palabras como una apuesta política por incomodar los binarismos de género basados en una matriz cis heterosexual que suprime y niega otras formas de vivir el género y la sexualidad.

2 Como no se trata de una experiencia resultado de una investigación, evito nombrar a la institución educativa y brindar datos sensibles que puedan identificarla.

como expone hooks (2021b), ese margen es un espacio de apertura radical, está en la lucha personal por nombrar el lugar desde el que hablo, el espacio de mi saber pedagógico:

Teorizar acerca de esta experiencia de manera estética y crítica constituye una agenda de la práctica cultural radical. Para mí este espacio de apertura radical es un margen, un profundo barranco. Situar allí es difícil, pero necesario. No es un lugar "seguro". Siempre se corre un riesgo. Se necesita una comunidad de resistencia. (p. 204)

Estructuro el trabajo a partir de tres aprendizajes: Aprendizaje 1. Pedagogía de lo personal y el amor radical; Aprendizaje 2. Diferencias, erotismos y educación; y Aprendizaje 3. Pedagogía del compromiso y la esperanza. Propongo *aprendizajes* y no *enseñanzas* porque mi acercamiento a las obras de bell hooks se dan como docente de escuela y he aprendido a puentear sus aportes con y en este ambiente.

Pretendo mostrar las posibilidades de aterrizar sus aportes al terreno de la escuela en el contexto colombiano. El país está marcado en su pasado reciente por un conflicto interno que ha precarizado las condiciones de vida de la población, pero también en el aumento de la exclusión por razones de género, raza, sexualidad, (dis)capacidad y procedencia para las personas que migran forzosamente de sus municipios u otro país.

El proyecto de nación continúa construyéndose desde un marco patriarcal, blanco, capitalista, capacitista, etnocéntrico, adultocéntrico, cisgenerista, xenofóbico y heteronormativo que se expone en las acciones discriminatorias de las aulas, el clima escolar y en las conversaciones de estudiantes y docentes. La escuela en la que laboro presenta estas realidades y son las que quiero tejer desde un ejercicio de puenteo como algo íntimo:

Puentear significa aflojar nuestras fronteras, sin cerrarlas a otros. Puentear es el trabajo de abrir la puerta a lo extraño, tanto adentro como afuera. Dar un paso a través del umbral es desnudarse de la ilusión de seguridad pues nos mueve hacia un territorio no familiar y no garantiza un pasaje seguro. Puentear es apuntarle a la comunidad, y para ello debemos arriesgarnos a estar abiertas a una intimidad personal, política y espiritual. (Anzaldúa, 2002, p. 568, como se citó en Bello, 2018, p. 122)

Aprendizaje 1. Pedagogía de lo personal y el amor radical

Las emociones se pegotean, son viscosas y contagiosas (Ahmed, 2015), especialmente en las aulas escolares. El lugar del afecto y el amor en la educación son clave para hooks al sostener que son "[...] las potencias políticas y pedagógicas de las emociones para desarrollar procesos de resistencia a las dominaciones interseccionales de género, raza, clase y sexualidad" (Bello, 2022, p. 147). Esto se conoce como una *praxis emocional crítica*.

He aprendido a trabajar con una pedagogía de lo personal. La entiendo como aquella que posibilita el lugar de las emociones y las intensificaciones corporales como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mis estudiantes se encuentran atravesados por múltiples trayectorias de vida, marcas vitales y desigualdades a las que están sometidos, en tanto transforman sus emociones, corporalidades y el proceso pedagógico en aula.

En las experiencias más frecuentes de aula, recuerdo lo escrito por hooks (2022) en su capítulo "Hora de llorar" del libro *Enseñar pensamiento crítico*, al realizar la crítica racionalista de las lágrimas, que son demostraciones de alta intensidad emocional y desajustan la jerarquía cartesiana de la mente sobre los sentimientos. Es una forma de comunicación no verbal que posibilita comprender que algo no está bien; como docente frágil, este tema me permea al retomar mis experiencias en la escuela con las lágrimas.

Los estudiantes llegan a las aulas con situaciones a las que prestan poca atención en sus hogares y estallan en la escuela porque reprimen sus emociones. En la época pospandemia los casos de depresión y ansiedad han aumentado en los estudiantes y para atender esto, el sistema educativo colombiano ha sugerido hacer uso de módulos de "inteligencia emocional" que finalmente solo contienen la emoción, pero no la exploran o indagan para comprenderla.

Desde una postura generalizada sobre el panorama de la educación en Colombia, se entiende que los docentes debemos *cuidar*. No obstante, abordo el cuidado con sospecha como invita Alanis Bello (2023). En América Latina, la labor docente está precarizada

y se nos exigen labores de cuidado, más aún cuando se direcciona un curso³ o se es maestra de básica primaria, pero no contamos con las garantías laborales para su dedicación completa.

En este sentido, “[...] si bien el cuidado puede ser una fuente de satisfacción personal y profesional, también puede ser una trampa opresiva; una fuente de dolor psíquico y una carga capaz de robar tiempos, deseos y posibilidades para el desarrollo de capacidades” (Bello, 2023, p. 34). Cuando cito familiares, padres o madres y me dicen que no saben cómo ayudar a sus hijos o acudidos, es una emoción que se contagia y, por lo tanto, pesa porque entristece.

hooks (2022) sostiene que a los docentes no se nos enseña a abordar las emociones en la educación y para este caso, de forma colectiva, decidimos tejer redes de apoyo o buscar herramientas de orientación escolar, siendo este último, el medio más efectivo para dar respuesta a las necesidades emocionales de los escolares.

Pero “No son solo los estudiantes los que traen sus emociones a las clases, sino también los profesores” (hooks, 2022, p. 104). Los docentes quisiéramos llegar solamente a dar clases, pero nuestras realidades lo imposibilitan y muchas veces ingresamos al aula con distintos dolores físicos o emocionales, pérdidas familiares o afectivas, enfermedades y dificultades económicas: esto motiva para que en nosotros también aparezca el llanto.

En una clase de democracia, con estudiantes de un curso superior, nos encontrábamos abordando el tema de la desaparición forzada en el conflicto armado, y en la mediación didáctica les pedí dibujar y colocar cualidades de alguien que extrañaban. En la socialización las lágrimas no se hicieron esperar, pero pasó algo que no contemplé y fue que los estudiantes me preguntaron: “¿Usted a quién extraña, profe?”. Fue un momento tenso, pero decidí responder: “A mi mamá, que falleció por un cáncer hace un par de meses”. En ese momento, el ambiente de aula cambió y se dio mayor apertura para expresar el llanto

y la empatía entre aquellos que conformamos esta comunidad de (des)aprendizaje.

En este tejido para construir comunidades de (des)aprendizaje, el amor radical aparece como una emoción posible para este fin. Como propone bell hooks, requiere de cuidado, compromiso, responsabilidad, comunicación y respeto; pero no aplica solamente para las relaciones de amistad o pareja, en el quehacer educativo permite que cuando:

[...] somos profesores y enseñamos con amor, combinando cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza, a menudo somos capaces de entrar en el aula y llegar directamente al meollo de la cuestión. Esto significa tener la claridad necesaria para saber qué hacer, un día cualquiera, a fin de crear el mejor clima para el aprendizaje. (hooks, 2021c, p. 145)

El amor en la enseñanza es un puente para construir intimidad. Es un compromiso ético-político que se interesa por el bienestar y la expresión emocional de nuestros estudiantes. El amor pedagógico rescata la importancia de aumentar la autoestima de los estudiantes entendiéndola como la realidad de ser capaces de enfrentar la vida y sus dificultades (hooks, 2022; Bello, 2022). Estos (des)aprendizajes abren la puerta para valorar, reconocer y trabajar por una política de los afectos en las aulas escolares, con una pedagogía de lo personal y el amor radical, aquel que valora profundamente la fragilidad de habitar este hostil mundo.

Aprendizaje 2. Diferencias, erotismos y educación

Para hablar de diferencias, retomo los márgenes como espacios de apertura radical “[...] lugares de privación, pero también de resistencia y creatividad cultural. Estudiantes y profesores que provienen de entornos marginados no solo cargan historias de dolor y sufrimiento, sino también conocimientos de resistencia, lenguajes disidentes, visiones contrahegemónicas del mundo” (Bello, 2022, p. 142). Educar en la diferencia es un ejercicio que se moviliza y atraviesa desde los erotismos con las experiencias de alteridad en el aula.

Actualmente laboro en Soacha, Cundinamarca, municipio que ha presentado distintos procesos de crecimiento urbano, disputas por el espacio público y

3 En la escuela, anualmente, se nos asigna un curso para acompañar y direccionar. Algunas de las tareas son la comunicación clara entre familia y escuela, atender necesidades emocionales de los estudiantes, entregar boletines de notas y diligenciar observadores personales. También generar un mayor acercamiento afectivo al ser el curso con el que nos vemos de forma más frecuente y cercana, por lo que el amor pedagógico es evidente.

una precarización en la prestación de servicios para la población residente. En el sector educativo, las instituciones escolares han recibido población que proviene de distintos municipios del país o fuera de este y las aulas *soachunas* no han podido abordar las trayectorias diferenciales de sus experiencias personales que llegan desde los márgenes.

En esto no se evidencia solamente las diferencias por procedencia, sino también de raza, género, clase, (dis)capacidad y sexualidad. Aunque las instituciones son conscientes de la alteridad presente y que ha tomado mayor fuerza de reconocimiento por el Gobierno nacional actual, se evidencia un ejercicio deficiente en su abordaje y pasa a un segundo plano, se reflexiona de manera floja sin un compromiso político de por medio.

Como docente, evidencio las dinámicas normalizadoras que la escuela reproduce en la cotidianidad. Mi deber político responde la invitación de Bello (2018), al entender la diferencia "[...] como un terreno político inestable, fluctuante y atravesado por conflictos, jerarquías, desigualdades y deseos" (p. 121), cuya labor no es el de su celebración y exotización porque se despolitiza, se externaliza. El deber ser al trabajar con la diferencia es reconocerla radicalmente, cuestionarla, pensarla críticamente.

Como sostiene hooks (2021a), en los currículos está "un espíritu de inclusión simbólica instrumental" (p. 65), pues no se detiene a comprender las diferencias como cuestiones éticas, políticas, estéticas e históricas. En este sentido, mi quehacer pedagógico se ha constituido a partir de lo que Bello (2022) expone como el no tratar de

[...] hacer una simple inclusión de las mujeres, las personas negras, las personas LGBT e indígenas en el currículo; se trata, por el contrario, de practicar una pedagogía disidente, oponernos a los discursos que intentan domesticar la diferencia y abrazar otras maneras de enseñar más allá del sistema patriarcal capitalista supremacista blanco. (p. 144)

El ejercicio crítico debe trascender las temáticas de un plan de estudios y el currículo para cotidianamente trabajar con las diferencias. Alguna de mis situaciones se relaciona con les estudiantes con discapacidad que están en un programa de

flexibilización escolar o directamente en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).⁴ Estos cuerpos de frontera, que se dice "no están ahí", reafirman los propósitos del proyecto educativo planteado por la modernidad al "[...] controlar, aislar, regular, separar la vida de ciertos cuerpos que constituyen un capital deseante, pero no deseable" (Villa, 2020, p. 247).

Estas vidas denominadas ilegítimas irrumpen la cotidianidad del aula al siempre decir: "¡Aquí estoy!". Pero como docente, me siento frustrado al desconocer cómo abordar sus realidades personales y brindarles un proceso pedagógico aterrizado a partir de una educación que reconozca texturas, sonoridades, visualidades y aprendizajes otros en el marco de una lucha de frontera por su (re)existencia en este mundo educativo normalizador y capacitista.

En el caso de las diferencias por raza, el racismo es una constante. Aunque desde los medios de comunicación se reafirme que Colombia es una nación pluricultural, la realidad es que en las escuelas se sigue persiguiendo y criminalizando a les estudiantes racializadas que son vistas como desarregladas, sucias o peligrosas por "no peinarse", por el color de su piel o su forma de vestir. También, se han sentido extrañadas cuando en alguna clase crítico el sistema supremacista blanco y cómo a lo largo de la historia ha oprimido estos cuerpos, vidas que no merecen ser vividas, cuerpos que no importan.

No obstante, también se observa cómo les estudiantes racializadas no se dejan llevar por el pesimismo y en compañía de sus familias y amistades realizan un ejercicio de *autorrecuperación* que "[...] da cuenta de cultivar la autoestima racial como una estrategia fundamental para resistir la colonización supremacista blanca y construir un proceso de sanación mental, corporal, individual y colectivo" (Bello, 2022, p. 149). La escuela desde la institucionalidad no brinda este ejercicio, pero los afectos de aquellos estudiantes sí los acompañan para romper estereotipos, aumentar la autoestima y brindar un lugar para que sus cuerpos se expandan (Ahmed, 2015; hooks, 2021b).

4 El PIAR se ha propuesto como la herramienta para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con discapacidad dentro del aula teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y necesidades específicas.

Rememoro la situación de un estudiante negro de educación media que constantemente es señalado por algunos docentes por su apariencia, su forma de vestir, su bajo rendimiento académico y su habitar la escuela que genera incomodidad. La institucionalidad busca que este cuerpo termine su paso por la escuela sin ahondar en las dificultades cotidianas que atraviesa él y su familia. Sus afectos le traen onces cuando no tiene qué comer, le colaboran para que se adelante de las labores académicas y se sienta seguro pese a la estigmatización.

En cuanto al género, la sexualidad y el deseo, la realidad escolar evidencia la reproducción del sexismo, el machismo, la homofobia y la transfobia. En este caso, he realizado un mayor ejercicio de acción ético-política al abordar directamente estas formas de opresión desde la educación sexual integral y reconocer que nos reunimos en la escuela como cuerpos con realidades deseantes y afectivas distintas.

Mi labor académica es desde las ciencias sociales, pero como lo personal es pedagógico y político, ha sido imposible que este ejercicio no se atravesara por mis marcas vitales, mis intereses pedagógicos y los aportes de bell hooks en la búsqueda de una educación que cuestione el sexismo, la homofobia y el patriarcado. También, en el reconocimiento de lo que la escuela ha querido ocultar, la presencia del deseo y el placer.

Todo parte de mi experiencia en una escuela homofóbica que castigaba los "sodomos y gomorros besos" como canta Susy Shock. El daño que produjo en mí la pedagogía venenosa se ha transformado en un erotismo movilizador, picante y creativo que me invita a valorar la inestabilidad del deseo fuera del marco heterosexual en los estudiantes. Celebro cada vez que un estudiante se reafirma como marica, como la que tiene pluma, como la ruidosa e incómoda que genera comentarios en sala de profes, porque la educación nos ha querido callar y juiciosos. Invito y permito los gritos, la perritud y el escándalo que se nos negó a las adolescencias maricas en nuestro tránsito por la escuela.

Además, con mis estudiantes he logrado lo que val flores (2019) denomina el derecho al gemido. Hemos reconocido el cuerpo como una superficie en la

que el placer resuena: somos seres deseantes y fluctuantes, con erotismos por explorar, que nos motivan a realizar nuestras acciones cotidianas. La pasión, el éxtasis, la libido y el deseo configuran nuestros modos de conocer y des/conocer, de aprender y des/aprender, y por lo tanto de cuestionar el proceso pedagógico cotidiano (hooks, 2021a; 2022).

Este trabajo íntimo-sensible se ha movilizó desde mis erotismos entendiéndolos como un saber que se entretiene al compartir el goce en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es también una fuerza vital, creativa y apasionada caracterizada por la capacidad de sentir satisfactoriamente junto con los afectos compartidos y propios que permiten cuestionar el *cómo* y *hasta dónde* conozco y aprendo del proceso pedagógico:

[...] la eroticidad nos mueve a interpelarnos por las deseabilidades que construye el conocimiento escolar institucionalizado, ya sea en relación a los cuerpos, las identidades o a los propios objetos a los que se adhieren afectos, nos convoca a abrir incómodos y espinosos interrogantes sobre los marcos normativos de ese saber y sus efectos performativos sobre la producción corporal. (flores, 2019, p. 5)

Al seguir las enseñanzas de bell hooks sobre la presencia de lo erótico, el contacto y el placer en los procesos pedagógicos, me permito reflexionar la permanencia de estos elementos y su impacto en la capacidad de *enseñar* en los docentes y *aprender* en los estudiantes. Al operar la pedagogía apasionada se genera un ambiente educativo transformador en el que los cuerpos se encuentran con sus luces, sus sombras, sus destellos, sus tinieblas (hooks, 2021a; 2022). Los erotismos de estudiantes y docentes posibilitan la apertura radical de un conocimiento que une la teoría con la práctica y sus cuerpos.

Aprendizaje 3. Pedagogía del compromiso y la esperanza

Este apartado lo configura el trabajo entretelado de los anteriores aprendizajes. Con bell hooks aprendí a ser un docente comprometido en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque los anteriores momentos hacen parte de la cotidianidad escolar, no

se puede pasar por alto el proceder institucional y su funcionalidad, cumplir con un plan de estudios y los procesos de evaluación según mi asignación académica en el área de ciencias sociales.

No pretendo narrar cómo se lleva a cabo el cumplimiento de unos estándares, derechos básicos de aprendizaje y lineamientos de las ciencias sociales para la escuela. Por el contrario, quiero profundizar en cómo desde estas tareas se puede operar una pedagogía comprometida y de la esperanza para romper con la cotidianidad de no haber "[...] tenido una educación que revitalice nuestro ser, sino, por el contrario, una que diezma; una educación para la dominación que deshumaniza" (Bello, 2022, p. 137).

Para cualquier clase, no busco ser el centro del conocimiento, pues entiendo la enseñanza como un constante devenir para la incertidumbre, no como la que prepara para el futuro, sino la que enseña a los estudiantes a estar presentes en el ahora. La pedagogía del compromiso también invita al reconocimiento de todas las voces del aula, conocer las experiencias vividas y abrazar sus necesidades: "Se trata de hacer de la educación un trabajo que vincula teoría y práctica formulando como objetivo no el aprendizaje indigesto de contenidos curriculares, sino de conocimientos que sean relevantes para vivir mejor, para resistir y para autorrealizarnos" (Bello, 2022, p. 143).

En este propósito, considero fundamental la noción de *apertura radical*. En la búsqueda de aprender a pensar críticamente, invito a los estudiantes a que descubran "[...] el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas" (hooks, 2022, p. 19). Pero esta apertura también me acoge al comprender que no lo sé todo, que tengo mucho por aprender y que cada día que paso en aula es una oportunidad para confrontar mis certezas epistemológicas, mi modo de hacer didáctica y actuar en el salón de clases.

Constantemente me (re)evalúo el cómo estoy enseñando, cómo estoy evaluando, qué valoro en este ejercicio de acompañamiento. Los estudiantes se han visto sorprendidos cuando en la asignación de una valoración cuantitativa reciben una nota que no esperaban. "Profe, es la primera vez que colocan una nota tan alta en una exposición", me dijo una estudiante de educación media en una clase de

filosofía. Evaluar con cuidado es una de las labores que considero fundamentales desde la pedagogía del compromiso, pues promover confianza en los estudiantes es el centro de este tejido (hooks, 2021a).

En el ejercicio evaluativo también he logrado valorar la subjetividad, la creatividad y la fragilidad que los estudiantes expresan. En algún momento realicé un ejercicio autobiográfico, y más allá de colocar la nota, acompañé esto con un comentario cualitativo según la experiencia de cada estudiante. En esto, un chico me expresó: "Hay algo que no sabe mucha gente y que no me gusta expresar, que soy un hombre frágil", a lo que respondí en el comentario: "Es válido ser frágil y sensible. Valoro tus emociones y agradezco leer lo que decidiste expresar". Aquel ejercicio evaluativo que trasciende a la asignación de un número y da voz a formas disruptivas de valorar lo que construyen los estudiantes es un ejercicio comprometido con la pluralidad de formas para des/aprender, expresar y soñar.

Ahora bien, en segundo lugar, posiciono como prioridad al cuerpo en la enseñanza y el aprendizaje. El conocimiento necesariamente pasa por este y son significativas las experiencias que resultan cuando se le da un lugar en el aprendizaje, por esto, cuestiono lo que la pedagogía moderna ha propuesto, un cuerpo quieto, disciplinado por un pupitre y que con quietud presta atención al docente que habla (Bello, 2018; Bello, 2022). Priorizo una pedagogía del compromiso que brote movimiento, contacto y sonido con los cuerpos.

Proponer actividades que permitan la conciencia de sí al profundizar en su visceralidad, sus historias, sus sensibilidades ha sido prioridad. Trabajar con conocimientos corporales que son situados y des/objetivos promueve una educación sanadora y placentera. Algunas de las que he realizado son la construcción de cartografías corporales, que retomo de mi colega feminista Johanna Martínez (2018), para territorializar el cuerpo de los estudiantes con sus gustos y disgustos, sus límites y fronteras, sus historias de vida. Aquí los estudiantes pueden visualizarse, comprenderse y conocerse.

También he partido por brindar espacios en los que el movimiento sea crucial en las mediaciones didácticas. Permitirle a los estudiantes cantar, bailar,

que se abracen con sus compañeros, se den la mano y resalten una cualidad de ellos entre unos y otros son espacios que iluminan y vitalizan el ambiente monolítico del aula. La escuela no tiene por qué ser un lugar aburrido. Por el contrario, resalto las potencialidades que en medio de la institucionalidad brinda este espacio y la libertad de cátedra propia del sistema educativo colombiano para que con autonomía se oriente el ejercicio pedagógico y educativo.

Resulta gratificante escuchar comentarios de los estudiantes cuando dicen: "Profe, sus clases son muy chéveres porque usted nos permite escuchar música, bailar y con esto conocer la realidad de nuestro país", me dijo un niño de quinto de primaria. O en el caso de los adolescentes en educación media, cuando me expresaron: "Profe, es que en sus clases tejemos, armamos muñequitos, cantamos, nos movemos, nos desaburre". Con estas reflexiones reafirmo lo que Bello (2022) sustenta al decir que:

Se conoce con el cuerpo y es por medio de él que adquirimos una conciencia de sí, de los otros y del mundo. En esta perspectiva, la experiencia corporal engendra conocimiento sobre el mundo y este nos permite aprender a leer la dominación, pero también nos enseña a reconocer en nuestro cuerpo vivido una historia de resistencia. (p. 145)

En tercer lugar, este trabajo comprometido con un abordaje corporal y sensible pone a operar la pedagogía de la esperanza. Retomo a hooks (2021c) al sostener que ingreso al aula con esperanza, y aunque las fuerzas de la injusticia parezcan muy poderosas, lo que evita que la pierda es visualizar la transformación en acción. Por más compleja que sea la escuela, observo el interés de los estudiantes heterosexuales y mestizos por cuestionar su homofobia, su racismo, su sexismo.

Esto último se traduce en la construcción de comunidad, y en este caso, una de (des)aprendizaje que aumenta el sentido de conexión al poner en evidencia la convivencia conflictiva, jerárquica y deseante que habita en las diferencias. Esta pedagogía se acompaña de la esperanza feminista que se sostiene ser:

[...] una esperanza crítica. No es una tonta sensación de que las cosas pueden cambiar, sino un hacer radical

estimulado por la lucha, por las apuestas transformadoras y el trabajo de maestrxs que se interesan por hacer de la educación un espacio de conexión que mantiene encendido el amor por la justicia. (Bello, 2022, p. 148)

Para finalizar, resalto en esta búsqueda de una pedagogía comprometida y esperanzadora el papel que como docente de ciencias sociales tengo al reconstruir memoria colectiva sobre el pasado reciente de Colombia. En la búsqueda de superar el odio, he identificado la presencia de un yo fascista (Pabón, 2022) que ha normalizado la presencia de la violencia y el despojo sobre la vida en el país. El conflicto armado que aniquiló cuerpos, deseos, expresiones y sueños ha cultivado en los estudiantes el deseo fascista de ser violentos.

No obstante, en la búsqueda de suturar estas heridas, con bell hooks continuo aprendiendo cómo aprender y enseñar a superar el odio. Esto se posibilita a partir del amor que redime. Cuando en la educación enseñamos con amor y los estudiantes aprenden con amor, abren su corazón, renacen y sin olvidar el pasado viven su presente de forma distinta (hooks, 2023). Es por medio de una pedagogía del compromiso y la esperanza que se cuestionan las formas de opresión y dominación. Con lo personal y el amor radical como medios que valoran la fragilidad, las emociones, las sensibilidades y las diferencias entra a operar una pedagogía radical y transgresora, en este caso, desde mis experiencias escolares situadas en el margen.

A modo de cierre: para una pedagogía radical y transgresora

En este trabajo propuse reflexiones que parten de mi experiencia cotidiana en el aula atravesada por las reflexiones radicales, amorosas, eróticas y pedagógicas de bell hooks. Sostuve un ejercicio de frontera que situó desde los márgenes académicos y personales algunos aspectos que irrumpen con los propósitos normalizadores de la escuela, por lo que fue un reto puentear los aportes de esta pedagoga transgresora con las experiencias vividas en la escuela, un lugar que potencia la dominación, la discriminación y niega dimensiones corporales como las emociones, el placer, el deseo y las diferencias.

Puentear es un ejercicio de intimidad que con profundo amor se interesa por buscar otras formas de conocer y des/conocer. Logré puentear en tres aprendizajes algunos de los aspectos que vivencio en los salones de clase desde una pedagogía de lo personal, el amor radical, el reconocimiento de las diferencias, las relaciones entre placer y educación para finalizar con un ejercicio que se materializa con una pedagogía del compromiso y la esperanza con mis intereses pedagógicos, mis marcas vitales y los erotismos que movilizan mi acción en el proceso educativo, la enseñanza y el aprendizaje.

En este sintético recorrido que construí desde mis escrituras y autobiografías, expongo que para trabajar con una pedagogía radical y transgresora les docentes debemos apoyarnos de los propósitos y herramientas que plantea bell hooks en su interés por una pedagogía transgresora que educa para formar comunidad, cuestiona el pensamiento crítico, enseña con amor y busca practicar la libertad.

Entender la *praxis emocional* crítica como un medio para comprender las emociones, situarnos desde la *apertura radical* para entender que no podemos saberlo todo y reconocer a nuestros estudiantes como portadores de conocimiento valioso, fomentar espacios de *autorrecuperación* para los cuerpos heridos por la norma y la dominación, entender la educación como un *proceso erótico y placentero* y ubicar el *cuerpo* como centro de la experiencia posibilita radicalmente transformar nuestro modo de hacer pedagogía, reflexionar la educación y operar procesos de enseñanza y aprendizaje íntimos.

Quisiera finalizar estas reflexiones con una situación de aula común y que inquieta a los estudiantes. No pretendo acaramelar la precarización laboral a la que estamos sometidos los docentes en Colombia, pues "una pedagogía emancipatoria también debería preocuparse por sanar a los docentes, por cuidarlos y por luchar para que sus condiciones de trabajo sean dignas" (Bello, 2022, p. 147). En medio de la búsqueda de este panorama que nos sane, cuide y permita nuestra expresión emocional del cansancio, existen momentos que me movilizan, erotismos que me recuerdan porqué estoy en esto y emociones

gratificantes que me movilizan a continuar en el trabajo de educar para el disfrute, la fragilidad y el goce.

En varias oportunidades, estudiantes de básica primaria, básica secundaria y especialmente, en educación media se han acercado a preguntarme: "¿Profe, usted por qué siempre está sonriendo?, a veces cuando nos regaña lo hace de manera feliz", a lo que respondo: "Probablemente porque esto me apasiona, porque en medio de tanto caos y precarización, ustedes me recuerdan que cuando se educa con amor se pueden tener momentos significativos en un espacio que normalmente aburre y no moviliza la pasión por el saber".

Quizá, si la mayoría de las ocasiones ingreso al aula con una sonrisa es porque comprendo el espacio del aula y de la escuela como un nido de posibilidades para enseñar a transgredir, para promover las risas, para mover el cuerpo, para explorar la creatividad y darle el lugar al placer porque, aunque "El mundo académico no es el paraíso. [...] el aprendizaje es un lugar donde se puede crear el paraíso" (hooks, 2021a, p. 229).

Mi búsqueda de una pedagogía radical y transgresora con bell hooks también reconoce que no realizo siempre de forma perfecta el proceso educativo. Con algunos cursos me llevo mejor que con otros, con algunos estudiantes fluye mejor la comunicación que con otros, en algunas asignaturas me desenvuelvo mejor que en otras, el amor pedagógico tiene sus variaciones según las personas, el gusto y el momento en el que se opere. Rescato la apertura radical como un ejercicio que me permite cuestionar permanentemente cómo estoy llevando a cabo la forma en la que opera mi pedagogía.

También, reconozco que muchos de mis aprendizajes han surgido desde las enseñanzas de las maestras que me han acogido en este inicio de carrera educativa. Los aportes de mis colegas docentes y especialmente de la coordinadora académica, me recuerdan que sí es posible promover una educación que valore la creatividad, desestabilice los modos tradicionales de evaluar, cuestione las prácticas punitivas y valore la educación como un actuar con amor, con pasión, con éxtasis y con profundo compromiso político.

Gracias, bell hooks, por recordarme que se puede transformar el aula, que con intimidad se puede impactar en la cotidianidad de les estudiantes. También por darme herramientas para valorar las experiencias de vida de nuestros estudiantes y considerarlas un medio posible para el aprendizaje. Continuaré en la búsqueda de una educación que sane, vitalice y movilice los cuerpos en la búsqueda por el placer, la autoestima, la esperanza y cuestione la dominación.

Agradecimientos

Para le profx Alanis Bello, por sus enseñanzas radicalmente amorosas que ahora abordo en aula. A le profe Camilo Zona, por su lectura cuidadosa durante la construcción de este artículo y la amistad que redime. A mi amora, Valentina Mosquera, la sentimental sin juicio, por su pedagogía feminista y antirracista que marcan las escrituras de mis experiencias. A mis estudiantes que con sus afectos me brindan la apertura radical de aprender cada día con ellos.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, (55), 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bello, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (27), 131-158. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2286>
- Bello, A. (2023). *Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil* [Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-24012024-152757>
- Evaristo, C. (2009). Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, 13(25), 17-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6160270.pdf>
- flores, v. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e068>
- hooks, b. (2021a). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2021b). *Afán. Raza, género y política cultural*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2021c). *Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança*. Editora Elefante.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- hooks, b. (2023). *Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas*. Ediciones Paidós.
- Martínez, J. (2018). *El cuerpo como un territorio. Reconocimiento desde la geografía feminista en la escuela* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Martínez-Cano, P. (2023). La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica. *Nodos y Nudos*, 8(54) 51-66. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-16628>
- Pabón, C. (2002). Construcciones de cuerpos. En M. López, *Expresión y vida: prácticas en la diferencia* (pp. 36-79). Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).
- Villa, Y. (2020). Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Nómadas*, (52), 243-255. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a14>

Diálogo de conocimiento

El desvío epistémico y metodológico que sugieren los tres aprendizajes del texto radica en el acto educativo como uno transformador. Si la educación tenía como propósito la ciudadanización y el disciplinamiento de los individuos que se integrarían al proyecto moderno y a eso le llamábamos formación, la ruta que siguen estas pedagogías críticas subvierte ese propósito y conduce a la transformación de las subjetividades que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por eso la posición de lxs educadorxs se reconfigura, se desplaza, se aligera: la clase ya no se trata de una transmisión objetiva y unidireccional de contenidos indispensables para "llegar a ser alguien", sino de la puesta en común de sentidos de mundo que son convocados por las didácticas de educadorxs que ceden el control sobre una única forma de saber y, como se describe ampliamente en el texto, despliegan su experiencia vital, la hacen disponible al estudiantado, en situaciones cotidianas de aprendizaje. Lxs educadorxs comprometidxs con esta política se muestran frágiles, limitadxs, sensibles, dependientes, simplemente, humanos.

Lxs estudiantes, cuando se dejan seducir por la apuesta pedagógica de la transformación, descubren por sí mismos el mundo y su lugar en él, no de manera solitaria e individual, sino en la necesaria e ineludible fricción que provoca el contacto parcial con el mundo de otro: los cuerpos necesitan cierta incomodidad para entenderse, le escuché decir a Marcelo Percia. Educadorxs y estudiantes actúan en complicidad, no en competencia. Quizá el aprendizaje más significativo de estas pedagogías de lo personal, del amor radical, del eros... es el reconocimiento de que en el acto educativo todxs somos espíritus inquietos, móviles, transitorios, por eso la transformación persigue sentidos de lo posible provisionales, capaces de transgredir la normalidad, la estabilización y la clausura de la imaginación.

María Ximena Dorado Velasco

Profesora, Departamento de Diseño, Universidad del Valle
omendoza@uv.mx