



- Anxiety, a Girl Over the Tree Inside a Narrow House
(How do I run from what's inside my head?)

Beautiful nature ... high trees ... the atmosphere seems calm ... I think it is the right place ... but this house does not fit me ... am I too much of it? is it small?? ...I'm suffocating here... Open the door for me...Open the door...



autor : Maysaa Yousef
título : Anxiety, a Girl Over the Tree Inside a Narrow House
año : 2021

Hechura vinculante de pedagogías feministas en educación superior



Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21809

Interconnected
 Development
 of Feminist
 Pedagogies in
 Higher Education

Desenvolvimento
 Interconectado
 de Pedagogias
 Feministas no
 Ensino Superior

Cindy Julieth Martínez-Ruiz*  

Fecha de recepción: 12-06-2024

Fecha de aprobación: 06-03-2025

CÓMO CITAR

Martínez-Ruiz, C. J. (2024). Hechura vinculante de pedagogías feministas en educación superior. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21809. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21809>

* Maestra en Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorante en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. cijumaru@comunidad.unam.mx





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21809

RESUMEN

Escribe y se pregunta una terca docente por sus coordenadas investigativas ancladas a la pregunta por *¿cuál es la incidencia que tiene en el estudiantado la formación pedagógica en género al cursar el Taller Modular de Género y Educación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional?* Hablo de la pedagogía hecha a retazos que luego son colchas, del arte de los vasos comunicantes y del suspensivo tejedor. ¡Sí! en dos palabras, hablo del devenir metodológico del cómo se anuda sesión tras sesión una apuesta de formación en género; de cómo se enhebra, enredan, desenhebran los centros y márgenes propios, a la par de aquellos que coexisten en las aulas; de cómo es posible desde la pedagogía del compromiso des-bordar las aulas con puntadas prestas a remendar y hacer juntanza, para que el encuentro *un, dos, tres por la pedagogía feminista que está (...)* se resista a las recetas pedagógicas y abrace las experiencias como nuevos intentos que hacen de la formación en género un hecho no asistido y asistente, sino transversal, cambiante y viviente.

Palabras clave: epistemología y metodología feminista; pedagogía feminista; formación docente

ABSTRACT

A stubborn teacher writes and questions herself about her research coordinates, anchored in the question: What impact does pedagogical training in gender have on students who take the Modular Workshop on Gender and Education in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education at the Universidad Pedagógica Nacional? I speak of a pedagogy made of scraps that later become patchwork quilts, of the art of communicating vessels, and of the suspenseful weaver. Yes! In two words, I speak of the methodological becoming—of how, session by session, a commitment to gender education is tied together; of how centers and margins—both our own and those that coexist in the classroom—are threaded, tangled, and unthreaded. I speak of how, from a pedagogy of commitment, it is possible to overflow the classroom with stitches ready to mend and gather, so that the moment of **one, two, three for the feminist pedagogy that is (...)* * resists pedagogical recipes and embraces experiences as new attempts—ones that make gender education not a passive or merely present fact, but rather one that is transversal, changing, and alive.

Keywords: feminist epistemology and methodology; feminist pedagogy; teacher training

RESUMO

Uma professora teimosa escreve e reflete sobre suas coordenadas de pesquisa, ancoradas na pergunta: *Qual é o impacto da formação pedagógica com enfoque de gênero nas estudantes que cursam a Oficina Modular de Gênero e Educação da Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Pedagógica Nacional?* Falo da pedagogia feita de retalhos que viram colchas, da arte dos vasos comunicantes e do/a tecelã em reticências. Sim! — em duas palavras, falo do devir metodológico: de como, sessão após sessão, vai se tecendo uma proposta de formação em gênero; de como se entrelaçam, se emaranham e se desatam os centros e as margens — tanto os próprios quanto dos que coexistem nas salas de aula; de como, por meio de uma pedagogia do compromisso, é possível transbordar os limites da sala com pontos prontos para remendar e criar encontros. O encontro — **um, dois, três pela pedagogia feminista que está (...)* * — resiste às receitas pedagógicas e abraça as experiências como tentativas novas que fazem da formação em gênero um fato não assistido nem assistente, senão transversal, mutante e vivente.

Palavras-chave: epistemologia e metodologia feminista; pedagogia feminista; formação docente

Ahí estaba, justo a mitad del año 2022, en movimiento, hebra a hebra, de Bogotá D. C. a Ciudad de México, con una maleta de 20 kg y otra de 10 kg, haciendo lo posible para que cupiera todo el poder de decisión, las expectativas, pero también los miedos y el proceso de ser-estar en un país que nunca había visitado (al menos fuera de las fotografías). Cada minuto contaba, las despedidas no se hacían esperar y el habitar lejos de familia, amigos y cotidianidades que se vuelven rutina anunciaba que aquí, en Ciudad de México, podía, hebra a hebra, conocer otros tonos, sabores, climas, lenguajes, pedagogías y, por ello, la decisión del movimiento es todo y más que disfrute.

El movimiento es preámbulo y premisa para conocer desde dónde el carrete de hilo se extiende para llegar al lugar de la pregunta pedagógica, es decir, desde dónde ubico la decisión del movimiento pedagógico que, necesariamente, me lleva a recordar años atrás mi formación docente como Licenciada en Educación Infantil (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹ y me trae al presente con hebras hechas inquietud y objetivo sobre la afectación curricular en género, su incidencia en programas de educación superior (ES) y en el estudiantado que cursa la formación docente para infancias.

Entonces, ¡sí! Vuelvo a "la Peda", como de cariño se le dice a la UPN; vuelvo a habitar su distancia de mi casa "a la u", el tráfico, la espera entre una clase y otra —los llamados huecos— y el dicho "El tiempo apremia". Aquellos tiempos que me impedían volver temprano a casa por las distancias y que, en un chasquido de dedos, recuerdan cómo mi vida, durante más de cinco años, transcurrió de sol a luna en el corazón del centro financiero de Bogotá, en la calle 72 entre la carrera 11 y la carrera 13, entre el frío de la madrugada y las tardes-noche de conversa en la Plaza Darío Betancourt² mientras pasaba la hora pico.

Vuelvo porque la pregunta, en estos años de ser profa en instituciones de educación inicial, básica primaria y educación superior, me ha hecho des-entender(me) entre la importancia que cobra una

formación docente en continua actualización y el no interés de dirigir el hilar investigativo a respuestas unilaterales o concluyentes; vuelvo porque busco más preguntas que respuestas, porque volver a "la Peda", la casa grande de la pedagogía, es y será inspiración de aporte pedagógico que, en este caso, tiene la posibilidad, a 2000 km de distancia, de encontrarse con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para hacer(se) nuevos nudos y preguntarse sobre ¿cuál es la incidencia que tiene en el estudiantado la formación pedagógica en género al cursar el Taller Modular de Género y Educación de la LEI de la UPN?³ Vuelvo para extender hebras puente, que no frontera, sobre cotidianidades pedagógicas en las aulas, sobre las maneras de hacer(se) teoría y metodología, de interrogar(se) para que el hilo no descansa, no se agote, no tenga miedo de seguir moviendo(se), para templar(se) y que las ondas sonoras con *son pedagógico*, que se generan solo cuando el hilo es estirado, sean el llamado que inquieta desde, para y con las pedagogías feministas.

Por tal razón, los siguientes apartados⁴ son territorio habitado y habitable para docentes y no docentes que se mueven entre preguntas que no saben de fronteras.

La margen como pregunta y la formación como centro

Me es inevitable no hacer alusión a la creación gráfica que deviene de otros lenguajes cuando leía a bell hooks (2020) en su *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Escribí en una hoja blanca: "¿Cuál es mi centro y cuál es mi margen?". Pensaba en la investigación y en cuál era el nudo concéntrico y cómo este permitía o no el movimiento, pero la margen es siempre margen: "Es parte del todo, pero fuera del

1 A lo largo del texto, la abreviación LEI se referirá a Licenciatura en Educación Infantil y UPN a Universidad Pedagógica Nacional

2 Una de las plazoletas principales de la Universidad Pedagógica Nacional: su nombre recuerda la desaparición y posterior asesinato del docente Darío Betancourt Echeverry.

3 Pregunta de investigación que retoma y socializa mi proceso en la Maestría en Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la tesis titulada "Des-enhebrar la formación pedagógica en género. Experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia". Cabe aclarar que el Taller Modular de Género y Educación es una asignatura creada en el año 2018—II que cursa el estudiantado de primer semestre de la Licenciatura en Educación Infantil con carácter obligatorio y cuenta con aproximadamente seis o siete sesiones para su desarrollo semestral.

4 Retoman y socializan el capítulo II, "Confabular – Pedagogías Feministas", de mi tesis de Maestría en Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), titulada: "Des-enhebrar la formación pedagógica en género. Experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia".

cuerpo principal" (hooks, 2020, p. 23). Dibujé entonces, dentro de la hoja blanca, una hoja cuadriculada con margen en rojo, aquella margen que nos forzaban a realizar en épocas pasadas (espero y me gustaría afirmar que esto ya no ocurre en el presente); esa margen era el dictamen de no pasarse, la letra llegaba a un tope y, de ahí, tocaba bajar a otro renglón, cuadro tras cuadro, nunca se tocaba o se sobrepasaba la margen, para ello existía el límite rojo.

Pensé en el rojo delimitante pero también en el centro de aquella hoja cuadriculada, haciendo un nudo tejido lo suficientemente grande para hacerse visible. Escribí a su alrededor: "UPN – ¿FORMACIÓN?". Pero afuera de la margen estaban las trayectorias formativas, las colectivas en donde había participado; afuera de la margen estaban las reuniones con amigas que en el presente son colegas, estaban nuestras preguntas emergentes de las aulas y no aulas, estaba en interrogante la experiencia pedagógica transgresora sobre y desde el GÉNERO, afuera de la margen me encontraba, nos encontrábamos, pero también estaba-estábamos dentro de la margen en la UPN y la pregunta por la formación era y es un problema: ¿cuántas veces he sido leída y he leído el hecho formativo del centro a la margen y no al contrario?; ¿qué activó mi interés de mover los lugares de la pregunta de la margen al centro y en plural?

El problema es ambivalente, porque también es el privilegio que impulsa el arte de las preguntas y sucede, en este caso, al permanecer dentro y fuera – ser egresada y volver a "la Peda"—, sin perder de vista el posible de totalidad, es decir, palpar y sacudir cuantas veces sea necesario la hoja completa, la hoja que se encontraba en blanco y que, al hallarse con trazos e intervenciones, hace alusión a "la estructura que nuestras vidas cotidianas nos proporcionaban, la visión de mundo en oposición" (hooks, 2020, p. 24). Pero... ¿qué tal que si la invitación no es otra que cuestionar la oposición para pensar en compatibilidad, es decir, qué del *dentro-fuera* / *fuera-dentro* y en plural coadyuva a destemplantar la margen y la cuadrícula, destemplantar para desorganizar, alterar y enhebrar otras ondas pedagógicas?

Ondas como vasos comunicantes; entonces, dentro de la margen dibujé un vaso y fuera del rojo

delimitante también; y como en aquel juego de la palabra viajera unida con un hilo que sí y solo sí funciona con un largo, tensión o distancia correcta, decidí que esos vasos podían ser atravesados con más hebras, las que quisieran unirse, las que fueran necesarias, porque esta historia de la *formación pedagógica –en género–* no es posible sin el juego corpóreo, sensitivo y creativo de las hebras danzantes que "al igual que nuestras vidas no son fijas ni estáticas, sino que siempre cambian, nuestras teorías y praxis deben seguir siendo fluidas, abiertas, receptivas" (hooks, 2020, p. 19), hebras en movimiento que invitan a pensar.

Así que, al pensar el tejido errante de las pedagogías, se convoca la acción de "investigar y escribir más acerca de las barreras que nos separan y de las maneras en las que podemos superar esa separación" (hooks, 2020, p. 102); entonces, ¿desde dónde la pedagogía? ¿Por qué pedagogía desde los feminismos? ¿Por qué pedagogías feministas? Si los feminismos en las pedagogías y las pedagogías en los feminismos son entendidos como movimientos no reticentes de compromiso político que trascienden el hecho individual y, por ello, se animan a articularse desde lo fibroso; si los feminismos y las pedagogías redirigen la atención a las ondulaciones de los vasos comunicantes e impulsan la exploración y análisis sobre la formación pedagógica en género, no en oposición sino en compatibilidad en, para y con las teorías y praxis, las pedagogías feministas serán teorías y praxis dialogantes, prestas a ser intervenidas desde la aguja enhebrada que perfora, el nudo que se aferra, el enredo que se produce, la hebra sintiente, la hebra templete siguiendo a Marcela Lagarde y de los Ríos (1996), la hebra abierta a la redistribución de los poderes sociales *dentro-fuera* / *fuera-dentro* de las aulas, a la transformación de los mecanismos de creación y reproducción de esos poderes para *mover a plural el dentro-fuera* / *fuera-dentro* de las aulas y deconstruir la opresión, la enajenación de género, las inequidades persistentes y crear poderes democráticos para hacer-se-nos comunidad con poder pedagógico desjerarquizante.

Ello implica hacer-se-nos teoría relacional desde la pregunta por el *dentro-fuera* / *fuera-dentro* de

las aulas —en movimiento plural—, entre genealogías pedagógicas, historias y experiencias tanto individuales como colectivas que devienen en conexiones con agentes, acciones, deseos, afectos, representaciones y códigos culturales sobre el hecho educativo. Por lo tanto, las pedagogías feministas son punto de inspiración para extender y hacer extensivas las aulas, para mover sus márgenes hechas muro, el discurso hecho currículo y las acciones hechas retórica generacional.

Así, lo que a continuación se encuentra no es un recetario, fórmula o estrategia reproducible como mantra al hecho pedagógico; al contrario, es una motivación para sacudir la hoja que, con trazos inspirados en bell hooks, tiene sus desencadenantes teórico-prácticos, lo que nuevamente recuerda que toda teoría, y aún más toda teoría feminista y pedagógica, es contextual y que, en este caso, inspiró y dio lugar al movimiento.

Por lo tanto, invito al colectivo lector a pensar(se) en el ingreso y permanencia en un aula de cualquier nivel de formación y a recordar los siguientes actos.

Primer acto. Antes que el llamado a lista, el llamado a prestar atención

Hoja en mano, empieza el llamado en tono seguro, nunca titubeante; se dice el nombre completo, en ocasiones se inicia por los apellidos y se olvidan los nombres; ante el llamado hay dos opciones de respuesta: "¡Presente!" o el silencio que da paso a la falla. Estar presente o fallar: ¿de qué manera se está presente?; ¿sabrá la voz que nombra a cada cohabitante en el aula si la respuesta "¡Presente!", como igual al "Aquí estoy", quiere narrar-se de otras maneras que den lugar a la pregunta, que den lugar a la incomodidad, al desborde y anudar otros posibles, a desanudar-se-nos dando vuelta y vuelco al registro unidireccional?

Es esta la invitación primaria de la pedagogía feminista: imaginar otros comienzos, imaginar que no hay hoja con nombres y apellidos, abrazar el hecho en libertad de podernos nombrar, abrazar la posibilidad de que "como docentes podemos crear un clima óptimo para el aprendizaje si conocemos el nivel

de conciencia e inteligencia emocional que hay en el aula, esto significa que debemos tomarnos nuestro tiempo para conocer a quiénes estamos enseñando" (hooks, 2022, p. 31). Entonces pregunto: "¿Me he dado ese tiempo, me han dado ese tiempo, nos hemos dado ese tiempo, hemos tejido esos tiempos?"

Tiempos para otros comienzos que animan a habitar la palabra como comienzo y suspensivo, desencadenante no solo de un aula ruidosa —¡de esas que molestan!— sino que altera el orden de quién habla y quién escucha, bajo una aclaración: no siempre se debe hablar, no debe ser esta una preocupación que deba alterar-nos, se habla al ritmo y pertinencia, se habla para ampliar, para conocer-nos y expandir "el poder que tienen los relatos, con la función esencial que cumple la conversación en el proceso de aprendizaje y el lugar que ocupa la imaginación en el aula" (hooks, 2022, p. 16); hablamos no para replicar el orden del listado, no para acentuar la voz como obligación que demarca ¡el aquí estoy! acompañada del movimiento del brazo y la palma abierta hacia arriba, esperando su tiempo, siempre el tiempo; en su lugar, tanto la voz como los silencios en los nuevos comienzos disienten de las suposiciones, no se da por hecho "el estar aquí" porque el estar se teje como llamado colectivo a la singularidad de las circunstancias educativas que hacen y nos hacen prestar atención.

Segundo acto. Apasionar(se) en la hechura vinculante

El aula como estructura-estructurante, luego del llamado a lista, designa espacios a ocupar, adelante y atrás, mirar al frente, nunca atrás; no es posible observar a los lados, la visión se focaliza detenidamente en un cuerpo que tiene el goce del movimiento, mientras que los demás se encuentran en quietud, en una silla, detrás de una mesa, detrás de, siempre atrás de. Luego de ocupar el espacio, se activa el impulso a pensar, pero la "mayoría tiene miedo de pensar, y los que carecen de ese temor, a menudo van a clase asumiendo que no será necesario pensar, que todo lo que tendrán que hacer es procesar información y vomitarla en los momentos adecuados" (hooks, 2022, p. 18). De nuevo, el juego del poder se hace presente: si no se presta atención a la acción siempre fluctuante del

enseñar, entonces ¿cómo me enseñaron a enseñar?, ¿qué se personifica cuando se está al frente y no al lado?, ¿cuándo toda la atención se quiere acaparar, cuando el orden y el parámetro del planeador y sus tiempos titubeantes de desacato ordenan cumplir con temarios -contenidos y no acuden al destiempo de la línea recta que acuerpa el caminar solitario que cual vaivén tiene el profesorado al frente?

Estas situaciones, reproducibles en las aulas, se presentan como hecho asistido y asistente donde hay un público, un hablante y escuchas en pugna, pero... ¿qué tal si dan un paso a otra dirección para alterar el orden dispuesto, para mover-nos con extrañamiento, para analizar qué tanto de lo arraigado e interiorizado fluctúa como hecho naturalizado en el aula, para permitir-nos compartir conocimientos en redes accesibles a partir de los lugares en que se producen —que no son otros que las propias cotidianidades—? Entonces, ¿nos damos el tiempo, siempre el tiempo de pensar antes de compartir el pensar en el aula? Responder(se) estas y otras preguntas sobre el devenir pedagógico para sí y para las realidades que se cohabitan, presupone un acto de resistencia que reafirma la hechura vinculante de los conocimientos desde adentro para mover(nos) a posiciones conversantes que no devalúan la emergencia y multidireccionalidad del acto cognoscente.

Por ende, si "conversar es siempre dar" (hooks, 2022, p. 63) se altera el orden, se distensionan los espacios, se abraza lo *diver-gente* al invertirse el curso de las direcciones sesgadas: arriba-abajo-enfrente-atrás; ahora, hay oportunidad al lado, siempre al lado desjerarquizante de la palabra y la acción que no ostenta un saber eterno o correcto, en su lugar se desliza entre el *aprender a aprender*, *aprender a enseñar* y el *enseñar a aprender* con derecho a la errancia y la reconstrucción colectiva: *re-aprender-se-nos* para *re-enseñar-se-nos* pues "las aulas no pueden cambiar si nos resistimos a admitir que para enseñar sin sesgos hay que reaprender, que debemos volver a ser estudiantes" (hooks, 2022, p. 48), volver a ser para anudar-se-nos en pedagogías disruptivas que al reafirmarse en vuelco están atentas a sus intencionalidades.

Siguiendo a bell hooks (2020), las intencionalidades no son otra cosa que crear versiones libres de

fractura ante la falsa dicotomía entre la teoría, el desarrollo de las ideas y la práctica como acciones en movimiento. Ninguna se privilegia; teoría y práctica van a la par, son complementarias, compatibles, articuladoras de cooperación a la creación y dejan como legado que lo pedagógico trasciende el acto individual de *dar clase* para dar paso a establecer los cimientos de genuinas comunidades de aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo activar las comunidades de aprendizaje?, ¿de qué maneras apasionar-se por la hechura vinculante? Hablo aquí de las estrategias pedagógicas y la respuesta sobre el cómo ¡que no!, no se encontrará en manuales o recetarios y menos aún estarán enlistadas como temarios en las currículas. En su lugar, la energía creativa estimulada por "la imaginación se desata en el aula como espacio para un aprendizaje transformador *expandido*" (hooks, 2022, p. 80); imaginar a la par de boicotear —*en el mejor sentido de la palabra que se presta al movimiento alternativo*—, boicotear las parametrizaciones sobre qué es y cómo desarrollar una clase, qué es y cómo debe habitarse y permanecer en un aula la acción de desplazamiento ¡ojalá no lineal!. Estas acciones hacen que agentes, recursos, espacios, temarios y prontuarios presenten movimientos complejos, pensamientos complejos del hecho formativo donde la percepción pedagógica es sensible a complejizar el aula desde lo no normativo para ritualizar experiencias congruentes con la no hostilidad y la apuesta de sostener lazos que humanicen.

Tercer acto. Asumir la responsabilidad

Si se recuerda el protocolo de llamado a lista como comienzo, el final de la clase se presenta como desacato de formalidad, pues se corre contra-reloj, contra-el estado de ánimo, contra-las ansias de completar el temario. Por lo tanto, el final de las clases se asemeja a la huida temeraria de los compromisos por hacer y la anhelada salida de aquel ambiente en el cual ya no se puede y no se quiere permanecer. "Hasta la próxima sesión" es el pacto verbal unidireccional que cierra la misión: ¡se terminó la clase!

Sin embargo, si el final no se presenta como hecho concluyente y "altera la jerarquía que nos hace

asumir que la mente debe dominar siempre sobre el cuerpo y el espíritu" (hooks, 2022, p. 106) son los llamados finales, el impulso y antesala a nuevos comienzos, son punto en el tejido *un, dos, tres (...)* para mapear en suspensivo. Y como de proceder con cautela se trata, se puede renombrar este momento como *recogimiento*, al congregarse el efecto con *respons-habilidad* que puede tener lo dicho u omitido, lo sentido, habitado, los silencios y movimientos que han dejado las hebras danzantes *dentro-fuera | afuera-dentro* del aula.

En el recogimiento se enaltece el derecho activo a discrepar, a poner en el centro el sentir ¡que no!, no tiene por qué ser eco clasificatorio polarizado "la clase estuvo bien o estuvo mal". En su lugar, anudando el pensamiento de bell hooks (2022), es la oportunidad de ir más allá de los límites del lenguaje para hablar sobre la cuestión de la perspectiva y *preparar-nos* a escuchar puntos de vista que tal vez no se hayan oído antes, para percibir cuál es el ambiente cocreado en el aula y si es necesario, quedarse-nos unos minutos más, para abrazar lo que no fue abrazado, para abrir paso al escepticismo, poner en duda la complaciente despedida "se acabó la clase", pues el término sin recogimiento deja hebras olvidadas, hebras que pueden anudarse para continuar tejiendo y hacer de lo pedagógico un hecho no concluyente.

Ahora, invito al colectivo lector a conocer la decisión de rememorar estos tres actos.

Conversar-nos desde lo que no ha sido vinculante

Decidí conversar a tres tiempos sobre la pedagogía feminista. No pude hacerlo de otra manera que no fuese libre a la interpretación experiencial de los ojos lectores. Lo decidí porque no, no puedo definir por regla general qué es pedagogía feminista sin las relaciones diferenciales a nivel epistemológico y metodológico que deja el estar *dentro-fuera | fuera-dentro* de la formación, bien sea como docente o estudiante. No puedo hacer un hecho homogéneo sobre las propias márgenes, centros, llamados a lista, ocupar los espacios y el adiós como portazo de culminación. En este tenor, me parece importante anudar(me) con referentes que han hecho posible afirmar que

en Latinoamérica —y posiblemente en otros países— no puede hablarse de un discurso pedagógico feminista como tal, ni mucho menos de una discusión clara entorno a esta. Sin embargo, emerge un trabajo de reflexión y análisis de algunos campos —las metodologías de género— que pueden abrir la puerta a la construcción y debate de las(s) pedagogías(s) feminista(s). (Maceira-Ochoa, 2008, p. 80)

Es decir, aunque históricamente se entablaron en el contexto colombiano (Domínguez-Blanco, 2004; Gil y Pérez-Bustos, 2018; Torres-Rincón, 2019) fines educativos que cuestionaban modelos pedagógicos tradicionales al mover desde el género y en el cotidiano del aula sus *tres actos*, aún la pregunta por ¿cómo es posible mapear y mover aquellos actos? persiste en la pedagogía comprendida como campo de saber, estudio y disciplina. Este hecho ratifica, una vez más, que no es posible la lectura unidimensionalidad de las praxis. Parece entonces una búsqueda incesante del artilugio que hará posible la coexistencia entre la teoría y praxis de la pedagógica plus feminista. Pero asiento que, el embrollo de búsqueda se puede desenhebrar fácilmente si persiste el esfuerzo de "ubicar las necesidades de sistematizar las experiencias educativas feministas y sobre todo, de evaluarlas pues se conoce muy poco sobre los resultados, efectividad e impacto de las estrategias educativas hasta ahora implementadas" (Maceira-Ochoa, 2008, p. 80). Aquel ejercicio de sistematización al que invita Maceira-Ochoa (2008) ha sido antesala de pedagogías predecesoras al rastreo pedagógico feminista, al menos en Latinoamérica. Tal es el caso de la pedagogía crítica-radical arduamente coelaborada por Paulo Freire.

Entonces, si la sistematización y la crítica pedagógica son acciones previas de *hechura* pedagógica, ¿cuál es la particularidad de la pedagogía feminista? ¿Qué es lo propio de una pedagogía feminista? Aquí, es menester resaltar que no profundizaré en la emergencia histórica de los aportes de la pedagogía crítica-radical de Paulo Freire de manera seccionada sino dialógica, como artilugio primario del poder creador que genera la pedagogía feminista. Lo haré de esta manera porque es coherente con el tejido metodológico: solo desde el acto de la comunicación

vinculante se hace posible prestar atención a la creación de cambios en *respons-habilidad*.

Puntualmente, hago un llamado al conocimiento en resistencia del *pensar-haciendo* de bell hooks; su resistencia no es aquella polarizada que no permite moverse entre los matices; al contrario, es política sensible que ingresa en comprensión con el mundo de Paulo Freire para poder tejer. Debo decir que he disfrutado conocer la trasgresión dialógica en conversa que invita a construir, y el hecho mismo de que pueda presentarse como el juego de *palabrear-memoria*⁵. Al menos en el apartado "Paulo Freire" (hooks, 2021, pp. 67-80), hace que cobre sentido el poder que la creación tiene como hecho transversal en los actos del aula *uno, dos, tres (...)*.

bell hooks afirmaba: "Me sentía en resistencia, pero sin lenguaje político para expresar⁶. Paulo fue uno de los pensadores cuya obra me daba un lenguaje, me hizo pensar de fondo en la construcción de una identidad en resistencia" (2021, p. 68). Esta idea me lleva a preguntar(me): "¿Cómo habito el acto de abrazar al colectivo de referentes que acompañan las propias apuestas teórico-metodológicas?". La resistencia es entonces acto de respeto abrazado y abrazable hacia la construcción pedagógica no unidimensional que necesita de más hablantes. Por ello, bell hooks resalta que, si bien "la presencia de Freire me inspiró, no se trata de que no viera actitudes sexistas por su parte, solo que recibo estas contradicciones como parte del proceso de aprendizaje, parte de lo que alguien se esfuerza por cambiar; y ese esfuerzo suele ser prolongado" (hooks, 2021, p. 79). Por ello, me pregunto nuevamente: "¿Cuántas veces permitimos y nos permitimos el tiempo, siempre el tiempo de parar para *habitar(nos)* en los esfuerzos que devienen del cotidiano pedagógico?".

Claro, aquí es clave reconocer que, así como los vasos comunicantes funcionan ¡sí y solo sí! el hilo tiene un tiemplo correcto, en este caso, Paulo Freire

ponía de su parte para hacer evidente ese esfuerzo con su escucha copartícipe no reticente a las críticas recibidas al afirmar que

la seriedad y la complejidad de la cuestión del género exigen una reflexión conjunta con un riguroso análisis del fenómeno de la opresión, esto también requiere nuevas prácticas pedagógicas para alcanzar ese sueño de lucha por la liberación y por la derrota de todas las formas de opresión. (Freire, 2016, p. 141)

En definitiva, su esfuerzo por el cambio también fue evidente, poco a poco, en sus obras posteriores a las críticas feministas⁷ recibidas por el uso de lenguaje sexista en la obra *Pedagogía del oprimido*. Como ejemplo de ese cambio, a través de un *palabrear-memoria* con Antonio Faundez en *Pedagogía de la pregunta*, se anuda coincidencialmente la fuerza de cohesión que esperan los desarrollos teóricos y sus praxis emergentes desde "la política de la vida cotidiana" (hooks, 2021, p. 73). Entonces afirmaron que "la revolución comienza justamente en la revolución de la vida cotidiana, vivir lo que se defiende todos los días" (Freire y Faundez, 2013, p. 56). Se abraza así no solo la coincidencia de una política pedagógica del devenir cotidiano, sino la coherencia misma entre praxis, teoría y discurso, ante la cual, en relación con las maneras de hacer teoría y práctica feministas, bell hooks resaltaré este aspecto en la obra de Paulo Freire:

Había más que en el trabajo de muchas pensadoras feministas burguesas, un reconocimiento de la posición de sujeto de las personas más despojadas de todos los derechos, de aquellas que sufren el mayor peso de las fuerzas opresivas (con la salvedad de que no siempre admitía las realidades específicas de opresión y de explotación que tienen que ver con el género). (hooks, 2021, p. 75)

De modo que, reconocer las presencias y las ausencias del discurso, teoría y praxis es una de las particularidades de la pedagogía feminista, donde los matices, aquellos puntos intermedios son un territorio acuerpado y ávido a ser intervenido desde la

5 Me refiero a *palabrear-memoria* como concepto propio a la estrategia que bell hooks desarrolló para dialogar con Paulo Freire: elaborar una conversación con (su yo) Gloria Jean Watkins. A la vez, el artilugio de la *palabra-memoria* dota de sentido mi propio acercamiento a la obra de Paulo Freire cuando me encontraba en la formación docente en la UPN.

6 Aquí bell hooks (2021) se refiere a la política de dominación, el impacto del racismo, del sexismo, de la explotación de clase y del tipo de colonización interna que se produce en Estados Unidos.

7 Las críticas feministas, mayoritariamente de feministas estadounidenses, recibidas por Paulo Freire posteriores a la publicación de su obra *Pedagogía del oprimido* resaltaban que "universaliza la opresión sin tomar en cuenta la multiplicidad de experiencias opresoras que caracterizan las historias vividas por los individuos en términos de raza, género, etnia y religión" (Freire, 2016, p. 144).

creatividad dialógica. En definitiva, tanto en los cambios, como en el ser conscientes de las presencias y ausencias hay un factor que no se escapa y del cual el colectivo lector de estas letras está haciéndose cargo en este preciso momento!

Se trata de la corresponsabilidad, que permite "ubicar mi trabajo en el contexto histórico y cultural; apreciar la contribución del trabajo dentro de su contexto histórico" (Freire, 2016, p. 144). Aplica como autocrítica en Paulo Freire pero, a la par, es un aspecto que retomo y anudo como oportunidad en la pedagogía feminista en compañía de bell hooks, porque al encontrarme en una diáspora donde aún es tardía la traducción de sus obras, la llegada de la teoría está vetada por los mismos privilegios de localización. Por ello, "acceder a una obra que promueve la propia liberación es un regalo tan poderoso que no importa mucho si el regalo tiene defectos" (hooks, 2021, p. 72). Así, me pregunto: "¿Cuántas obras nos han permitido abrazar la liberación y aun así, creemos conveniente anudarlas para complementarlas en conversación?".

En consecuencia, esta fue la táctica en conversación que quise generar para comprender la pedagogía feminista no solo como concepto, sino como praxis. Pues es en la hechura dialogante —a partir de sus hechos, significados y rutinas— donde pueden despejarse territorios anhelantes de desacato. Al ser presentadas en *tres actos*, como una antesala vinculante sobre las implicaciones de hacer *zoom* pedagógico con escuchas, preguntas y cambios colectivos —¡siempre sensibles y nunca solitarios!—, se posibilita que la pedagogía feminista sea hebra diaspórica convocante: una invitación a *desen-volver* (dense la oportunidad de volver) y *parar a con-versar* (versar con). Y es en lo fibroso de la educación, en la producción y reproducción de estereotipos sobre la identidad docente, estudiantil y, con ello, las posiciones intelectuales, donde las epistemologías feministas se anudan para hacer frente creativo desde "la pedagogía del compromiso como estrategia de enseñanza que tiene como objetivo recuperar las ganas de pensar, así como la voluntad de alcanzar una autorrealización total" (hooks, 2022, p. 18). Esas ganas de pensar y de hacer asientan que solo en la interacción

y participación mutua la clase y el aula se constituyen como tejido, y no producto instituido.

En tal caso, el convencimiento de querer abrazar de nuevo las aulas de la LEI como egresada resalta, con certeza y agradecimiento, la importancia de contar con un espacio académico *nuevo* por temporalidad: el Taller Modular de Género y Educación. Aunque este no busca una especialización en temas de género en el estudiantado, sí se espera que la apuesta crítica desde su perspectiva —la de género— les permita apropiar y aportar análisis *en, para y con* la disciplina pedagógica y las infancias. De este modo, la acción creadora convocada a irrumpir los *tres actos* —*un, dos, tres (...)*— fue y es *hebra-camino*, dentro y fuera de las aulas. Y aunque en esta oportunidad focaliza el tejido con el estudiantado en formación, no se desmiente un efecto de proyección: en primer lugar, con las infancias y juventudes de los contextos de acción en los cuales el estudiantado desarrollará, más adelante, su práctica pedagógica e investigativa, y luego, su ejercicio profesional. A su vez, esto hace elocuente el llamado a la relectura y movimiento constante del tejido de los planes curriculares, a la par de los discursos y metodologías que el cuerpo docente orienta en los espacios académicos.

Entonces, nuevamente habito con gusto el corazón del centro financiero de Bogotá, en la calle 72, entre la carrera 11 y la carrera 13; sus pasillos y plazas. Ya los rostros, sus gentes y voces han cambiado, pero la *juntanza* pedagógica es ahora un territorio abierto a nuevos aprendizajes. Vuelvo a tomar la ruta que, de casa, me lleva —a 22 km— "a la U". Ya no voy en la colectiva Barsa⁸ (que ya no existe); ahora voy en Transmi⁹. Ya no madrugo ni permanezco hasta el anochecer, pero coexisto con sus aulas y no aulas, con la firme convicción de hacer de las hebras hecha inquietud juego de descubrimiento, al mejor estilo de las escondidas. Allí, el movimiento de los actos del aula descubre, en el *un, dos, tres por la pedagogía feminista que está (...)*, una invitación que no es fórmula, sino camino hacia cotidianidades

8 Transporte público en el cual del año 2011 al año 2016 me transportaba de casa a la UPN.

9 Transmi: diminutivo no afectuoso del único sistema de transporte público en la ciudad de Bogotá.

democratizadoras y de justicia social, orientadas a subsanar las desigualdades históricas que inciden en las identidades de ser docente en educación infantil. Y que, a partir de las aportaciones y difusión del conocimiento pedagógico-metodológico con perspectiva de género —desde adentro UPN y hacia fuera para otros contextos de educación superior con formación de formadores en infancias—, continúe la posibilidad de mapear(nos) pedagógicamente.

Y que, al mapear el derecho y el revés de aquel tejido pedagógico, las distancias no invaliden la acción de sacudir para puntear rumbos otros, sin que la enhebrada reemplace, pero sí salve la hebra quebrada, la hebra olvidada, la hebra que ha quedado guardada. Aún hay tiempo —el tiempo, siempre el tiempo— de *hacer-se-nos* pedagogía.

Referencias¹⁰

- Domínguez-Blanco, María Elvia. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 1(2), 1-19. <https://fundacionmisangre.org/wp-content/uploads/2020/07/Equidad-de-g%C3%A9nero-y-diversidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana.pdf>
- Freire, Paulo. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia* (trad. T. Arijón). Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (trad. C. Berenguer). Siglo XXI.
- Gil, Franklin y Pérez-Bustos, Tania. (2018). *Feminismos y estudios de género en Colombia. Un campo académico y político en movimiento*. Universidad Nacional de Colombia.
- hooks, bell. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro* (trad. A. U. Martín). Capitán Swing.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (trad. V. Sabaté). Rayo Verde.
- Lagarde y de los Ríos, María Marcela. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Maceira-Ochoa, Luz María. (2008). *El sueño y la práctica de sí: pedagogía feminista*. El Colegio de México. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004344f>
- Torres-Rincón, Sonia Mireya (2019). Estudios de género y educación superior: un lugar y un derecho en disputa. En Grupo Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular (ed.), *Provocaciones feministas. Reflexiones sobre género, feminismos y educación* (pp. 227-260). Aula de Humanidades.

¹⁰ Las referencias, en coherencia con la forma de citación a lo largo del artículo, figuran en la séptima edición del modelo APA. Sin embargo, como posicionamiento político, he decidido escribir el nombre de los autores completos y no únicamente sus iniciales en el apartado bibliográfico.