



* Dreams, Butterfly, Girl in Meditation Status

We struggle with life...once we win and once, we lose...it is difficult and full of obstacles... but hope is greater than every obstacle...when we reach the door of wishes and fulfillment of dreams...flying in a space larger and larger than we dream...do our dreams stop At this door... Peace in the land of peace and many dreams dwell in us... Peace and calm.



autor : Maysaa Yousef
título : Dreams, Butterfly, Girl in
Meditation Status*
año : 2021


Escrituras encarnadas para un conocimiento vivo. Repensando la experiencia educativa con bell hooks



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21814

Embodied
Writings for a
Living Knowledge:
Rethinking the
Educational
Experience with bell
hooks

Escrituras
encarnadas para
um conhecimento
vivo: repensando a
experiência educativa
com bell hooks

Noemí Duran Salvadó* 
Óscar Moltó Egea** 

Fecha de recepción: 15-06-2024

Fecha de aprobación: 22-11-2024

CÓMO CITAR

Durán Salvadó, N. y Moltó Egea, O. (2024). Escrituras encarnadas para un conocimiento vivo. Repensando la experiencia educativa con bell hooks. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21814. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21814>

* Doctora en Artes y Educación, Universidad de Barcelona. Profesora Lectora, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación Universidad de Barcelona. noemiduran@ub.edu

** D.E.A en Diversidad y Cambio (Universidad de Barcelona). Maestro de Educación Primaria. Generalitat de Catalunya. omolto1@xtec.cat





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21814

RESUMEN

Desde un enfoque autoetnográfico (Conle, 1999; Humphreys, 2005; Phelan, 1995; Pollock, 1998; Spry, 2001; Suominen, 2006) este artículo plantea tres escenas de vivencias educativas (*yo-personal*, en cursiva) para explorar el lugar de los conocimientos no académicos y las escrituras encarnadas en diálogo con las propuestas de bell hooks (*yo-investigador*). Planteamos un primer lugar de enunciación referente al contexto universitario y un segundo lugar de enunciación referente a las escuelas de educación primaria. Las experiencias se ubican en Catalunya (en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y escuelas públicas de Barcelona) y plantean un diálogo intercultural con el hacer pedagógico de la Universidad de Antioquia (Colombia).

Palabras clave: presencia; comunidad de aprendizaje; escrituras encarnadas

ABSTRACT

Using an autoethnographic approach (Conle, 1999; Humphreys, 2005; Phelan, 1995; Pollock, 1998; Spry, 2001; Suominen, 2006), this article presents three scenes of educational experiences (*self-personal*, in italics) to explore the role of non-academic knowledge and embodied writings in dialogue with the ideas of bell hooks (*self-researcher*). We propose a first site of enunciation tied to the university context and a second site of enunciation related to primary schools. These experiences are set in Catalonia (at the Faculty of Education, University of Barcelona, and public schools in Barcelona) and engage in intercultural dialogue with the pedagogical practices of the University of Antioquia (Colombia).

Keywords: presence; learning community; embodied writings

RESUMO

A partir de uma abordagem autoetnográfica (Conle, 1999; Humphreys, 2005; Phelan, 1995; Pollock, 1998; Spry, 2001; Suominen, 2006), este artigo apresenta três cenas de vivências educativas (*eu-pessoal*, em itálico) para explorar o papel dos saberes não acadêmicos e das escrituras encarnadas em diálogo com as propostas de bell hooks (*eu-pesquisador*). Propomos um primeiro lugar de enunciação relacionado ao contexto universitário e um segundo lugar de enunciação relacionado às escolas de ensino primário. As experiências estão situadas na Catalunha (na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona e em escolas públicas de Barcelona) e propõem um diálogo intercultural com a prática pedagógica da Universidade de Antioquia (Colômbia).

Palavras-chave: presença; comunidade de aprendizagem; escrituras encarnadas

Escena 1: ¿Qué sienten que pueden aportar cada uno de ustedes a este curso?

Para abrirnos a una cosmogonía lo tenemos que hacer desde nuestra historia de vida, conocer nuestra historia de origen y tejer el conocimiento desde allí. Así aparecen también las luchas y resistencias de nuestras comunidades. Se trata de un aprendizaje recíproco donde se van hilvanando distintas voces. Hay muchos imaginarios sobre el ser indígena, vamos a vivenciar muchas formas del ser indígena.

Con estas palabras se abre el curso de Pensamiento Ancestral Indígena de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Seguimos con una ronda de presentaciones, viene gente de la universidad y gente de afuera, cada uno contamos nuestra motivación. Es bello descubrir cómo nos afecta a todos el querer recuperar esta raíz. Sigue a esta ronda de presentaciones una pregunta: "¿Qué sienten que pueden aportar cada uno de ustedes a este curso?". De entrada, se siente el sentimiento de sorpresa en el ambiente con esta cuestión, porque no suele ser así en la dinámica académica, el alumno va a recibir un conocimiento, en el sentido tradicional de la educación. En cambio, esta pregunta devuelve otra vez el foco a la historia de vida de cada persona allí presente: quiénes somos y qué podemos aportar desde nuestras singularidades a esta construcción conjunta de saberes. Otras pedagogías son po(e)sibles.

*El saber
es algo que pasa
entre tú y yo,
una práctica dialógica
jamás
apropiable.
El saber
sabe
se siente
te atraviesa,
es cuando la información
y el conocimiento
toman cuerpo.
No hay que saber
como acumulación*

*si no,
saturamos.
Es bueno
dejar espacio
para que el saber
nos pase.*

Sueño una pedagogía que siga las inquietudes del corazón, investigar con lo que yo nombro "metodologías de presencia": autoetnografía (Conle, 1999; Humphreys, 2005; Phelan, 1995; Pollock, 1998; Spry, 2001; Suominen, 2006), investigación basada en las artes (Duran, 2012; Hernández, 2008; Springgay et al., 2008), reescribir entre cuerpos (Duran, 2017); para movilizar nuestros verdaderos intereses/deseos, ojalá comunitarios y atentos al territorio que habitamos, enraizando el saber, dándole una razón de ser, recordando el poder del conocimiento para la creación. Una pedagogía que se ocupe de la dimensión del sentir desde el corazón sabio: necesarios procesos de sanación tendrán que ir de la mano, por lo poco que recordamos la conexión con los principios vitales básicos, la auténtica sabiduría sagrada, la que conserva la vida. Y que, desde este trabajo con el corazón, la posibilidad de prenderlo, de que habite su fuego, ojalá podamos un día hablar de la "ética de la intuición", la que desvela las verdades imprescindibles para cada ser, relatos que necesitan tomar forma, ser expresados y escuchados; para dignificar así todas las presencias. Repito, porque a muchos no les gusta escucharlo y hacen oídos sordos: la ética del corazón, la brújula por excelencia, este sentido crítico corazonado, de atenta inconmensurabilidad, que tan desdeñado está en los discursos y prácticas educativas actuales.

Escribí esta escena en Colombia, en octubre de 2023, después de presenciar la presentación del curso universitario Pensamiento Ancestral Indígena y quedarme asombrada con el planteamiento inicial: ¿Qué sienten que pueden aportar cada uno de ustedes a este curso?... Esta pregunta me hizo ver el aula del revés, "antes de dar clases, ya empezar por esta cuestión..." pensé. Cuando bell hooks (2024) habla de generar "comunidades de aprendizaje" yo no puedo dejar de pensar en todo lo que he aprendido en los escenarios educativos de la Universidad de Antioquia. Hace diez años llegué como profesora invitada

y desde el primer momento me di cuenta que el campus respiraba otra lógica convivencial diferente a la que había experimentado en las universidades europeas. A pesar de que muchas universidades latinoamericanas están hechas siguiendo el patrón occidental, la cultura convivencial latinoamericana, en contraste con la europea, me parece más cercana a las relaciones entre "prójimos" que entre "socios", apelando a la distinción que hace Paul Ricoeur (2012) a propósito de la instrumentalización de las relaciones humanas en la actualidad. Hoy día, soy profesora de la Universidad de Barcelona y sigo siendo investigadora y docente en la Universidad de Antioquia; este puente intercultural permite sentirme descolocada y en tránsito, condición no fácil, pero que agradezco porque me impulsa a estar todo el tiempo atenta a este movimiento de pensar la vida y el saber cómo inseparables, de cuestionar los modos personales y profesionales de entrar en relación con el mundo, en un ámbito académico que, como nos recuerda hooks, se rige por lógicas de dominación, discursos colonizadores, patriarcales que, por lo tanto, piden del gesto de la transgresión, si es que pensamos en "la educación como práctica de libertad" (hooks, 2024).

En primer lugar, la humildad, el reconocimiento del profesor/a como ser humano en su condición de vulnerabilidad. hooks (2024) nos recuerda todo el tiempo esta figura humana en la forma de hablarnos de la educación, siempre rescatando sus experiencias de vida en las aulas, donde habita el deseo, la pasión, la duda, lo imprevisible... Todo ello en diálogo con el conocimiento; una disposición anímica que hay que reconocer, nombrar, habitar, dignificar, para que el saber no quede huérfano de sabor. En este artículo nos ocupa en particular el eje de la construcción de conocimiento no academicista y las escrituras encarnadas desde las propuestas de bell hooks; aspectos que abordamos con varias preguntas que nos inquietan a los dos autores: ¿Cómo nos hacemos presentes en las aulas hoy día? ¿Cómo se hace presente la vida, más allá del mundo estructurado por los humanos? ¿Cómo los docentes permitimos que saber y sabor compartan raíz etimológica? Estas cuestiones las lanzo al lector y a mi interlocutor en la escritura en proceso de este artículo, Óscar, a quien podréis leer en la escena 3.

Escena 2: ¿Crecimiento personal y profesional en las aulas universitarias?

Último día de clase. Les propongo a los y las estudiantes sentarnos en la manga bajo un árbol en los jardines de la Universidad. Les digo que tengo una app de última generación para que hagan un *test* evaluativo sobre sus aprendizajes... Enseguida se dan cuenta de que estoy bromeando cuando saco hojitas de papel que media hora antes he estado recortando con mis propias manos en la cafetería y que llevo dentro del libro de Simone Weil: *El poder de las palabras* (2024) para que estos recortes de papel no vuelen con el viento. Ha salido así, por casualidad, lo de llevarlos abrazados por este título tan sugerente para la ocasión... "Imaginación colectiva" y "reformular la práctica totalidad del vocabulario político" son dos ideas de Weil (2024) que aparecen en este librito y que enlazan con el ejercicio que les propongo a continuación, el cual busca precisamente que los y las estudiantes comprendan las dimensiones estética, ética y política de la educación como imbricadas: les invito a que escriban qué se llevan del curso, qué podrían rescatar como el aprendizaje más valioso, aun sabiendo, como nos recuerda hooks (2024), que muchas veces es al cabo de años que uno se percata de la importancia de lo que vio en un curso. Ante esta propuesta, a un lado de la hojita escriben el aprendizaje relevante y al otro su nombre. Yo también participo, como no, soy una más de la comunidad de aprendizaje que he procurado sostener. Luego ponemos todos los trocitos de papel en una bolsa y al azar escogemos uno para cada persona. Nos encontramos frente a las palabras de otra compañera. Tiempo para escucharlas y resonarlas individualmente. Luego abrimos la conversación.

Hablo de imaginación colectiva y de otras palabras para lo político, retomando estos conceptos de Weil (2024), justamente porque a esto nos lleva el ejercicio propuesto: una conversación atenta siempre será una posibilidad de imaginar colectivamente, de versar, de girar con el otro sobre algún aspecto. En este caso, sobre nuestros procesos de aprendizaje a lo largo del curso. Y en lo que refiere al vocabulario nuevo para lo político, también en este contexto dialógico, que

tanto reivindica bell hooks, se abre la posibilidad de nombrar, desde lo vivido, otros significados para la acción educativa, haciéndola pública, poniéndola encima de la mesa, en coevaluación; desvelando también lo que está en juego a nivel de las estructuras de poder universitarias en las que se sustenta nuestra *performance* de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, sí, hay un desvelo de la dimensión política de la educación, de su ritual, de la intención de fondo en juego, a partir de, o gracias a, construir una puesta en escena vivencial con las estudiantes, donde practicamos una dimensión ética, de escucha atenta al otro, de intercambio, desde una dimensión estética, de apertura sensible.

Figura 1.

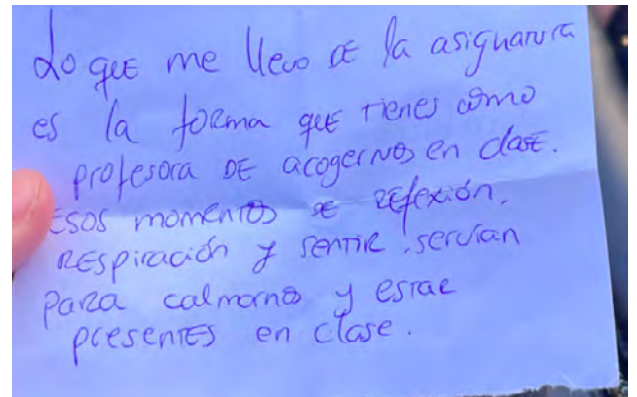
Ilustración del proceso evaluativo



Nota. No solo se trata de expresar, sino, sobre todo, de percibir, de escuchar. "Atender", verbo fundacional para el ejercicio educativo, tanto para Weil como para hooks.

Figura 2.

Comentario de una de las estudiantes en el proceso de coevaluación



Nota. Finales de junio 2024. Campus Mundet. Universitat de Barcelona.

Que un grupo-clase de alumnos te diga "nos hemos sentido escuchados todos y cada uno de nosotros y hemos entendido la importancia de la sensibilidad pedagógica y del papel del cuerpo en la educación" (palabras de una estudiante en el círculo de evaluación final compartida), creo que es una muy buena manera de terminar el curso académico. Me alegré, me sentí realizada. Como se puede apreciar en la figura 1, yo escribí que me sentía agradecida por la atención de su parte y por haberme sentido escuchada y respetada. De ambas partes pudimos hablar de nuestras emociones en el modo de vivir el proceso de enseñanza y aprendizaje, como sugiere hooks (2024). Muy de acuerdo con hooks, pienso que es necesario y potente hablar de cómo nos sentimos en lo compartido en clase, no solo al final de curso, sino de manera gradual. Además, en esta ocasión, este grupo es de primero de Pedagogía, donde claramente hay el reto de recibirles desde la sensibilidad pedagógica, para que entiendan, de buen principio, un ethos educativo.

En el reparto de papelititos recibo una nota de una estudiante que me toca por azar: "crecimiento personal y crecimiento profesional" (figura 1). Esta frase me genera controversia ya que, hoy día, en contextos académicos, la expresión "crecimiento personal" se suele asociar a la tendencia de "terapeutizar la educación", como estrategia neoliberal que pone el énfasis en los aspectos psicológicos del individuo y omite el carácter contextual sociopolítico. Creo que

es necesario visibilizar esta tendencia y, a la vez, no dejar de considerar otros matices de significación cuando hablamos de "crecimiento personal".

Estos días, en compañía de bell hooks, releendo *Enseñar para transgredir. La educación como práctica de libertad* (2024), he sentido en mí un suspiro de tranquilidad recordando, precisamente, la importancia del crecimiento personal, e incluso, espiritual, según hooks, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pieza clave para un posterior compromiso consciente con la transformación social. Leyendo su libro se me cayeron las lágrimas ante escenas concretas que hooks relata, como la de un estudiante que llega y se pone a bailar con ella en clase sintiendo la libertad de expresarse con su cuerpo. Luego el estudiante explica que las clases con bell hooks han sido un baile, una expansión del ser en todos los sentidos. En mi aula, como lo describe el comentario de la figura 2 (momentos de reflexión, respiración, sentir...), los y las estudiantes también son invitadas a percibir y expresar de múltiples maneras lo que piensan-sienten, proceso que acompaño y oriento desde la metodología específica de "Reescribir entre cuerpos caminos po(ε)sibles" (Duran, 2017). La integridad vital que desprende bell hooks cuando narra sus experiencias compartidas con los alumnos me remite a la frase de despedida de una de las estudiantes después del círculo de la última sesión: "Gracias por hablarnos siempre desde el corazón. ¿Te puedo dar un abrazo?", "¡Claro que sí!", respondo alegre y emocionada.

Ha sido un curso muy bello, por la confianza y el vínculo que se ha ido generando de a poco con todos los participantes. Para eso, ha habido buenas condiciones:

- » Un grupo de 30 estudiantes, en lugar de los grupos de 60 estudiantes que tengo en otras asignaturas y que hacen imposible el contacto humano real, el reconocimiento mutuo.
- » Dos días a la semana de clase, con lo cual se va generando un clima de continuidad, de retomar y seguir... No se pierde el hilo de lo que vamos explorando.
- » Poder trabajar desde mi modo de enseñar favorito, una metodología-epistemología de creación propia "Reescribir entre cuerpos caminos po(ε)

sibles" (Duran, 2017), que hace hincapié en la sensibilidad corporal y los tránsitos energéticos para sincronizar nuestra escucha como grupo y pensar desde la imaginación colectiva encarnada. Esto ha sido posible, también, porque la coordinadora de la asignatura que supervisa la orientación de los distintos profesores que damos esta materia, confía en mí y me permite tratar el contenido curricular desde el enfoque particular que yo considero más potente y que me expande como persona como profesional cuando estoy en el aula.

Todas estas variables han sido determinantes a la hora de convertir el curso en una experiencia viva.

Volviendo a la escena de la evaluación compartida mediante los papelitos que intercambiamos, cuando escribo "el agradecimiento por haberme sentido escuchada y respetada", me llama la atención, por obvio, que en realidad estoy haciendo referencia a una condición básica, fundamental para que se dé el acto educativo. Bell también lo considera y explica de este modo: todos partimos de que el aula tiene que ser un espacio democrático, pero muchas veces esta base no se da (hooks, 2024). Creo que justamente son los momentos de tensión que tenemos que mirar de frente para ir discerniendo qué permite el acto educativo ser en su mayor potencial y qué lo agota. Sobre "respeto" nos recuerda hooks (2024, p. 240) que la raíz etimológica de esta palabra procedente del latín, tiene que ver con "remirar, mirar con atención, con consideración" y que en esta forma de relacionarnos todos los presentes nos reconocemos mutuamente como seres con y de los que podemos aprender, no exclusivamente se reconoce al profesor como ser del saber. Para eso, hooks sugiere que

explicar experiencias propias y relatos confesionales en clase ayuda a establecer una implicación compartida con el aprendizaje. Estos momentos narrativos suelen ser el espacio en que se hace tambalear la presuposición de que compartimos unos mismos orígenes y una misma perspectiva de clase. (hooks, 2024, p. 240)

Muy de acuerdo con hooks, uno de mis gestos pedagógicos que procuro incorporar en todos los cursos que doy es el relato autoetnográfico:

Más allá de los espacios de conversación en clase, donde las voces nos hacen presentes, también la escritura encarnada es una oportunidad para que las estudiantes conecten sus vidas en diálogo con los focos de estudio que propone cada materia. Relatar momentos de tránsito, de choque o inquietud vital, respecto a lo que investigamos conjuntamente, es un modo de situar el conocimiento, de darle cuerpo y contexto concreto. Tarea difícil porque cada año los alumnos dicen que nunca antes se les ha invitado a escribir e investigar de este modo, pero al final del curso cuando nos leemos se siente que han vivido una experiencia conmovedora, donde se ha dado esto que hooks nombra "la apertura radical" en comunión con lo intelectual. Aprenden el poder de la palabra para constituir(nos). Me hace muy feliz poder enseñar modos de escrituras encarnadas y, gracias a estas metodologías, permitir que la vida dialogue con los conocimientos y los saberes tomen cuerpo en realidades concretas: otro gesto pedagógico que va de la mano con la conversación en clase y la escritura autoetnográfica es preguntarles a los y las estudiantes por sus lugares de origen y propiciar investigaciones que tengan que ver con los territorios que habitan. ¿Para qué el conocimiento sino para echar la vista atrás y entender de dónde venimos y hacia dónde queremos ir? Este enfoque preocupado por enraizar las identidades culturales contrasta con el enfoque neoliberal, tristemente cada vez más presente en los discursos educativos estandarizados, que aliena a los estudiantes a crear empresas y productos innovadores. No sabemos dónde estamos pisando, qué nos sostiene, pero se nos insta a crear frenéticamente para el futuro. Una promesa de futuro que además cada vez se ve más obsoleta. Y entonces, llega la "happycracia" (Illouz y Cabanas, 2019), otra forma de desenraizamiento: todo está tan mal que procura ser feliz ahora y que te sea fácil. Y así, el acto de estudiar y de aprender se vuelve algo tedioso y los alumnos te piden recetas de lo que tienen que hacer e instrucciones concretas para llenar la tarea. ¿Dónde queda, en tales circunstancias, la vitalidad creativa de la que tanto nos habla hooks

como componente esencial para una comunidad de aprendizaje?

La Universidad, escenario realmente complejo hoy día, donde personalmente siento que se está perdiendo la fe en los procesos educativos como herramienta de transformación social. Para que esto no nos gane, yo procuro hacer del aula un espacio vivo, lleno de incertidumbres, donde la creatividad no tiene que ver con la innovación, sino con la escucha atenta de los seres allí presentes, haciendo memoria histórica de lo que encarnamos, abriendo la polifonía de voces, invitando a personas de otros contextos educativos con perfiles diversos a que vengan a nutrir nuestra comunidad de aprendizaje siempre abierta y en transformación, saliendo a pasear por la ciudad... Hacen falta otros gestos y otras palabras para crear un sistema otro. Gracias, bell hooks, por arriesgar tu vida por la pedagogía comprometida. Terminó esta parte con un poema que me regaló una amiga querida, habla de tantísimas cosas que los humanos hacemos con nuestras manos. Lo traigo aquí para volver a recordar, a modo de síntesis poética, el potencial de los gestos pedagógicos encarnados para quebrar el régimen burgués acomodado en la academia, cuestión fundamental que hooks critica y nos invita a transgredir.

Mano a mano (de Raquel Lanseros)

Hay quien tiende a pensar que lo merece todo.

Yo prefiero dar gracias.

*Cruzo mis manos calientes sobre el mundo
sobre la gratitud a salvo del olvido.*

*Pienso en todas las manos
las que abrieron ventanas en los muros
las que besan el trigo para que haya pan
las que cortan el cuero para que nos calza.*

Amo todas las manos

¿Qué son? ¿Qué pueden solas?

*Son otras manos las que mueven los trenes
otras las que conectan las bombillas
otras las que abastecen los bazares.*

Y serán otras manos

tal vez aún no nacidas

las que caben la tierra que me habrá de cubrir.

Escena 3: Los inicios, un destello en la escuela

Si uno pudiera ser un piel roja, siempre alerta, y sobre un caballo cabalgara veloz, a través del viento, constantemente estremecido sobre la tierra temblorosa, hasta quedar sin espuelas, porque no hacen falta espuelas, hasta perder las riendas, porque no hacen falta las riendas, y que en cuanto viera ante sí el campo como una pradera rasa, hubieran desaparecido las crines y la cabeza del caballo. (Kafka, en Morey, 1994)

Del fondo del oscuro olvido emergen imágenes evocadoras, imágenes de la fascinación, donde las riendas, las espuelas y acaso el caballo con su crin desaparecen para dar paso al fulgor de la chispa, de la vida en su revelación súbita. Joseph había llegado hacia apenas unas semanas a Catalunya, y parte de su familia se había exiliado de un país en conflicto, que tal vez fuese Colombia. Vivían en calidad de refugiados en un piso minúsculo junto a otra familia, acompañados en su llegada por los servicios sociales del distrito donde los habían alojado. Un día nos lo trajeron a la clase, cuando el curso ya estaba avanzado. Yo apenas llevaba trabajando un mes en el centro, era mi primera sustitución como tutor de tercer curso (8-9 años) en una humilde escuela pública de barrio. Cuando la directora lo presentó al grupo, el resto de niños se entusiasmó, la idea de tener un nuevo compañero fue bienvenida, y de inmediato cayó simpático por su jovialidad y su forma tranquila de relacionarse con los demás. Aunque no había ningún protocolo para actuar en estos casos, Joseph fue ganando su lugar en la clase con el paso de las semanas. Le asignamos un par de compañeros, que de muy buena gana estuvieron pendientes de él ayudándole a ubicarse en la escuela. Lo recuerdo como un niño despierto, de mirada muy atenta con ojos grandes y marrones, que mostraba mucho respeto por la figura del profesor. Cuando me dirigía a hablar con él compartía con generosidad y mucha imaginación aspectos de la vida en Colombia, siempre en privado. Me explicaba historias de la guerra que no vienen al caso, Joseph tenía en su relato la certeza de haber dejado atrás un lugar donde había muchas armas y conflictos entre las personas, y se recreaba

contando anécdotas de lo que sucedía en su región sin entrar en detalles personales.

Durante las explicaciones de la clase, Joseph era pura atención, te comía con la mirada, se notaba que tenía unas ganas tremendas por aprender todo aquello que pasaba a su alrededor. A la hora de trabajar por su cuenta, sin embargo, se distraía más, hablar con sus compañeros se le antojaba una necesidad de primer orden, y yo transigía en muchas ocasiones con esta necesidad suya. Otras, tocaba canalizarla hacia el trabajo que requería su mejora en alfabetización y otros aspectos como su lectura. Cada mediodía venían su padre o su madre a recogerlo para llevarlo a comer en casa, me llamaba la atención lo amables y agradecidos que se mostraban con el trabajo que estábamos haciendo con su hijo, un aspecto poco común en los tiempos que corren, y la manera delicada como respetaban la salida del aula de su hijo sin entrometerse en su despedida con los compañeros. Iban pasando las semanas, y Joseph, atento como estaba a las clases, nunca participaba ni daba su opinión sobre los temas que trabajábamos. Apenas observaba aprendiendo el terreno en el que se movía. A pesar de que la clase en sí era muy enérgica y a menudo había momentos de conversación y de debate. Insistía mucho en la importancia de aprender participando, sin miedo a expresarse ni a compartir puntos de vista por más que estos pudieran estar equivocados o incluso ante la posibilidad de que hubiera más de una verdad, como suele pasar en la vida misma.

El caso es que Joseph quería aportar, y se notaba, pero no se atrevía, en alguna ocasión había hecho el amago de levantar la mano para hablar, pero en el último momento se desdecía y optaba por no participar. Quizás por miedo al error o al juicio de los compañeros. Y en esas estuvo, tal vez estudiando la situación y valorando sus posibilidades. Por descontado que la idea de "forzarlo" o crear una situación donde obligatoriamente tuviera que participar me parecía una forma de no respetar su proceso interno y la tendencia natural que suelen tener los niños a explorar sus límites en relación al grupo. El clima de la clase, supongo que poco a poco, le fue dando la confianza que necesitaba, la seguridad para dar el paso necesario y asumir su propia voz delante del

grupo, para superar el riesgo de poder estar equivocado, o no, pero en todo caso aventurarse a decir la suya sin temor. Lo recuerdo perfectamente, aquel día, lo veo como otras veces con su mano enérgicamente levantada, casi dando saltos en la silla, buscándome con la mirada:

—Yo, profe, yo lo sé.

Y es así como Joseph tomó la decisión de participar un día, movido por su entusiasmo y por la manera en que se sintió interpelado, tal vez no por casualidad, por algunas de las imágenes de un artista visual que estábamos conversando en el aula. Entonces, nos pudo compartir con ingenio el sentido propio que daba a aquellas creaciones, que en sí le facilitaban la conexión de su mundo interno y de su historia personal con el material presentado. Y la conversación prosiguió y otros compañeros suyos añadieron sensibilidades e historias y finalmente cuando ya el grupo se sintió movido por la propuesta pasaron a crear sus propias imágenes... No me interesa tanto ahondar en el proceso de trabajo desarrollado ni en la experiencia pedagógica en sí, como recoger el movimiento interno y la apertura que Joseph experimentó ante la mirada del resto de sus compañeros.

No sé qué clase de mirada se nos debe quedar a los maestros cuando presenciamos momentos de coraje y valentía por parte de un niño o una niña que decide afrontar un límite y expresarse y ser desde ahí. Yo desde luego sentí toda la ternura y la satisfacción de estar viviendo un "ahora sí", ahora me permito estar con todos vosotros, desde la palabra, desde mi entusiasmo, desde la confianza. Algo tal vez simbólico y minúsculo, que visto con el paso del tiempo simboliza todas aquellas aperturas que nos permite vivir el acompañamiento de la infancia en su realidad inmanente, cuando se la permite ser. El privilegio de acompañar las primeras veces, de respetarlas y honrarlas como algo sagrado del ser humano. De tener la sensibilidad para sentir esas emergencias y construir desde ahí. Y claro, han pasado los años y del fondo del oscuro olvido emergen estas imágenes evocadoras, y tantas otras, imágenes de la fascinación, donde las riendas, las espuelas y acaso las técnicas pedagógicas del caballo con su crin desaparecen para dar paso al

fulgor de la chispa, de la vida en su revelación súbita, en su estar siendo.

Acompañar la infancia, dignificar y atender su presencia en entornos institucionales

Como maestro a lo largo de los últimos ocho años de trabajo en las escuelas públicas de Cataluña, atesoro historias como la de Joseph, que me recuerdan algo del valor que puede entrañar acompañar la infancia en sus aperturas, en su crecimiento, y en sus descubrimientos vitales. Con todas sus contradicciones y límites institucionales como veremos. Ahondando en la reflexión del acompañamiento a la vida que se abre paso, vuelvo ahora a las experiencias que Noemí nos presenta en la escena de la Universidad de Antioquia y en la Universidad de Barcelona (1 y 2). Y es que lo primero que me interpela, para repensar la práctica educativa, salvando las distancias, es la urgencia de dignificar la presencia y el ser de cada niño/a en este caso.

El énfasis en la escucha, en el respeto por el otro y en el trabajo desde la sensibilidad pedagógica y desde la aceptación de la vulnerabilidad. La necesidad de que los procesos pedagógicos sean polifónicos, en diálogo, donde cada sujeto en su completud no exenta de carencias pueda ser visto singularmente, y atravesado por su compleja historia de vida, como cualquier ser humano. Destacando la posibilidad de construir saber conjunto desde nuestro ser corporal, sexuado y relacional, ubicado toda vez en territorios y en comunidades culturalmente específicas. Por tanto, desde el descentramiento del saber supuestamente universal y abstracto (criticado por ser heteronormativo, clasista, patriarcal y colonial) al saber situado y sentido, con sabor que se deriva de las propuestas feministas y anti-racistas siguiendo a hooks. Observo cómo en esa búsqueda estética, ética y política, parafraseando a Noemí, ella nos plantea diferentes caminos de acceso a las verdades imprescindibles de cada ser en los escenarios educativos por los que ha transitado: *otras pedagogías po(e)sibles, que pasan por las metodologías de presencia: autoetnografía, investigación basada en las artes y reescribir entre cuerpos*. Esto es un cuestionamiento de los modos

personales y profesionales de estar en relación con el mundo que dialogan con la pedagogía comprometida entendida como práctica de libertad de hooks (2024a). Y que tiene en cuenta por todo lo dicho los saberes no académicos, y la escritura encarnada como forma de acercar la vida y el saber. Pero, ¿qué hay de todo esto en una escuela de barrio como la que acogió a Joseph a su llegada de Colombia en Barcelona? ¿Qué posibilidades de presencia se le brindó en su nuevo contexto escolar? Desde mi experiencia en esta y en otras escuelas con proyectos pedagógicos tal vez más progresistas, veo lo lejos que estamos de encarnar lo que hooks denomina "educación comprometida u holística" donde se ponga más el acento en el bienestar de todas las personas que la habitan y se trabaje conscientemente desde la presencia (mente, cuerpo, espíritu) de los niños enfocando sus necesidades, deseos y singularidades en un sentido amplio. Sin un cuidado de todas las dimensiones del ser humano, bajo la cultura del rendimiento y la compartimentalización del saber, ante la evaluación continuada, donde los alumnos pasan la mayor parte del tiempo sentados, en una perspectiva adultocéntrica en la mayoría de casos, haciendo trabajo mental casi todo el tiempo y apenas algún resquicio para el trabajo corporal, difícilmente las personas podremos relacionarnos y estar presentes los unos con los otros de formas genuinas siguiendo "las inquietudes del corazón" que comentaba Noemí, por más que le pongamos hartos corazones y apertura dentro de los límites impuestos por las lógicas institucionales.

Recuerdo con mucho cariño mi acercamiento a Chen, otro alumno de la clase de primaria de Joseph que llegó un mes después, en una reagrupación familiar. Provenía de China y no hablaba una sola palabra de castellano, gracias a su hermana empezamos a comunicarnos con él. Había que ir a buscarle constantemente debajo de la mesa donde se escondía a la hora de salir al patio. Allí se sentía protegido. Día a día nos cogimos cariño, y entre bromas y sugerencias fuimos dándole la bienvenida, la risa y el juego, las cosquillas, todos gestos de bienvenida ante la falta de idioma común, y la de dolores de cabeza que trajo buscarle material de alfabetización chino-catalán. Disfrutaba estando en el aula allí se sentía protegido

de lo que él consideraba un entorno hostil y en seguida surgió la necesidad de ayudarlo a salir a ese mundo "hostil", haciéndole ganar confianza para abrirse paso como Joseph, y..., y... una infinidad de gestos de respeto y de presencia de un otro sacado de su contexto habitual y encogido, de aperturas hacia su estar atemorizado y descolocado, que sin entender sentía que estabas allí por él, receptivo, más allá de lo que curricularmente podía o debía hacer, poniendo el corazón, siendo desde el corazón aunque no ocupara el centro de nuestra propuesta educativa o tal vez en parte y clandestinamente sí.

Por otro lado, siguiendo a hooks, no me engaño y asumo lo lejos que estamos de tener escuelas donde las personas que enseñamos "activamente nos comprometamos con en un proceso de autorrealización que promueva (nuestro) propio bienestar... (para) enseñar de una manera que empodere a los alumnos" (hooks, 2024, p. 46). Estos aspectos son radicalmente contraculturales. Y, claro, de donde no hay no se puede sacar, sin un cuestionamiento previo de quienes somos como comunidad y como individuos, sin una conexión con la propia historia y singularidad, sin estar enraizados en el propio territorio, ni con la naturaleza, sin cosmogonías que nos orienten y den sentido, difícilmente podremos proponer un acercamiento holístico al ser humano. Y a pesar de todo se da el acompañamiento de menores como Joseph y como Chen en sus procesos de crecimiento y de migración, respetando sus ritmos en los límites del fragmentado horario escolar, acogiendo los lugares existenciales en que se encuentran, reconociendo y aceptando sus propios límites y sus saberes, en función de la historia de vida propia que atesoran, desplegando una mirada sensible a su realidad, un vínculo primero que sostiene y cura, que acoge cuando llegas a un territorio nuevo. Desde la escucha, se atiende, y entiende, en ocasiones, a pesar de todo en sus propios laberintos en construcción, y fantasías más descabelladas, en sus luces y sus sombras, como la de todos, y se les siente vivos, aunque atravesados por los límites familiares, sociales e institucionales, y los destinos de este mundo globalizado y transnacional. La realidad que a cada uno le ha tocado en suerte vivir.

Se habló de sus países, nos los presentaron en el aula, se los comentamos, en sociales hablamos de las migraciones y nos explicaron, otros compañeros también lo hicieron, ante la mirada atónita de Chen que no entendía nada, pero seguía atento. Y así las historias de cada quien se hicieron presentes, pero no nos engañemos, como un pequeño contenido del currículum de sociales y tal vez de lengua castellana.

A propósito de una pedagogía del vínculo, Jiménez (2017) nos recuerda tres nociones: la natalidad, la hospitalidad y la alteridad, como aspectos fundacionales del acto pedagógico, que al completarse desde la dimensión psicológica y social nos permiten pensar el sentido ético de las relaciones intersubjetivas en el aula.

Desde ese fondo de nuestra condición de infans, descubro que es posible escucharte sin que a cada interlocución mía debas responder tú en términos de un conocimiento preestablecido. Sólo así podremos iniciar una búsqueda que va del silencio clamoroso de tu infancia al comienzo de la palabra, y de la palabra a una humanidad sin culpa, sin ofensa, sin humillación. (Fernando Bárcena, 2006, citado en Jiménez, 2017)

Y es así como tres años después en una visita al Palau de la música yendo ya con otro grupo de niños/as de mi nueva escuela, recibí una preciosa recompensa en forma de reconocimiento y de respeto por parte de los alumnos. Recuerdo que, a punto de entrar, una niña salió corriendo a nuestro encuentro, me miró a la cara, la reconocí vagamente sin saber quién era, y se volvió junto a su grupo gritando: "Es el óscar, es el óscar", y a los pocos segundos me rodearon comprobando que efectivamente era su viejo profe de 3.º. El grato recuerdo que nos guardábamos todos y la celebración del encuentro me llenó el corazón de felicidad y de una especie de orgullo por dedicarme a una profesión dura, pero de grandes recompensas. Nos quedamos mirándonos los unos a los otros, reconociéndonos, estupefactos y emocionados. Fue muy entrañable la sensación, aunque Joseph ya no estaba en el grupo, no supe de él, y Chen era ya un chico enorme que me miraba con cara sorpresiva, como intentando atar cabos. Me vino inmediatamente su imagen, escondido debajo de la mesa y cómo ahora doblaba a todos en estatura. El paso del tiempo nos

había cambiado a todos, pero algo de nuestro compartir y de nuestras presencias compartidas seguía pulsando en nuestro interior. Bello.

A modo de conclusión

En este artículo hemos señalado la importancia de la presencia de los seres implicados en los procesos educativos. Una presencia que en las lógicas competitivas académicas cada vez resulta más difícil: ¿enseñas lo que sabes o lo que eres? En Colombia, aprendí la distinción entre el ser profesor y el ser maestro, este último encarna lo que sabe, el otro enseña conocimientos. La libertad que da poder mostrar lo que eres y lo que sabes tiene que ver con asumir la identidad profesional vinculada a los procesos vitales personales, pero para esto hace falta un contexto que se inspire en lo que bell hooks nombra "comunidad de aprendizaje". Ahora bien, ¿qué tanto somos capaces de compartir(nos) en los contextos educativos que habitamos? ¿Cómo hacer visible la vulnerabilidad como lugar de vida y aprendizaje en contextos donde la lógica del poder-saber esconde el ser? Es por esa tendencia patriarcal que todavía rige la mayoría de contextos académicos que tenemos que reivindicar otros gestos pedagógicos po(e)sibles, escrituras encarnadas para tejer la vida, enraizando cultura, saber y ser.

Referencias

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 7-32.
- Duran, N. (2012). *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/36699/2/NDS_TESI.pdf
- Duran, N. (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la Educación*. Editorial uoc.
- hooks, b. (2022) *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- hooks, b. (2024). *Ensenyar a transgredir. L'educació com a pràctica de llibertat*. Eumo Editorial.

- hooks, b. (2024a). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra Edicions.
- Humphreys, M. (2005). Getting Personal: Reflexivity in Autoethnographic Vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 840-860.
- Illouz, E. y Cabanas, E. (2019). *Happycracia: cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Editorial Paidós.
- Jiménez, M. (2017). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, 5(43), 77-86. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8526>
- Kafka, F. (1994). *Deseo de ser indio*. En M. Morey, *Deseo de ser piel roja* (p. 3). Anagrama.
- Phelan, P. (1995). Thirteen Ways of Looking at Choreographing Writing. En S. Leigh Foster (ed.), *Choreographing History* (pp. 200-210). Indiana University Press.
- Pollock, D. (1998). Performing Writing. En P. Phelan y J. Lane (comp.), *The ends of performance* (pp. 73-103). New York University Press.
- Ricoeur, P. (2012). *Política, sociedad e historicidad*. Prometeo Libros.
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 606-732.
- Suominen, A. (2006). Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *Internacional Journal of Educaiton through Art*, 2(2), 139-156.
- Weil, S. (2024). *El poder de las palabras*. Editorial Carpe Noctem.

Diálogo de conocimiento

El trabajo comparte unas potentes reflexiones al señalar la importancia de la presencia de los seres implicados en los procesos educativos. Su escritura encarnada y po(e)sible acoge los aportes de bell hooks al recordar que como maestros ingresamos al aula con nuestros cuerpos, experiencias y apuestas que movilizan un quehacer político-pedagógico.

Rescata una escritura situada al cuestionar la hegemonía académica de producción de conocimiento imparcial, universal y, por tanto, masculino. Como bien enseña bell hooks en *Enseñar a transgredir*, en su capítulo, *La teoría como práctica de liberación*, desde la vulnerabilidad, los dolores y sensibilidades, es posible crear una teoría emancipadora que, como exponen los autores, permitan al aula ser un espacio de escucha, de reivindicación de la fragilidad y de reconocimiento de las diferencias.

El trabajo invita a la construcción de comunidad. Construir el saber/sabor colectivo desde las realidades encarnadas, la escucha atenta, el afecto y la ternura radical que suelen ser pasadas por alto desde lo propuesto por la educación moderna cartesiana, donde se subestima el valor de la corporalidad. Por esto, es importante rescatar las autobiografías de nuestros estudiantes, para que se re-conozcan, re-vitalicen y re-existan y que como maestros podamos llegar a decir "Me sentí realizado" pues nuestro agotamiento es evidente al realizar una resistencia diaria que busca la transformación.

Diego Felipe Rodríguez Méndez
Universidad Pedagógica Nacional
dfrodriguez@upn.edu.co