



• Inside the Town

Inside the city are walls full of stories ... and poems behind the door the ancient city of Jerusalem ... it takes us to astonished worldI wish I was a more close neighbor to a door that I can visit you ...I wish I had a magic drink and a magic cake that takes us to your world whenever I want... The heart of the city is a wish and a dream.



autor : Maysaa Yousef
título : Inside the Town
año : 2021

Traspasar las fronteras académicas: diálogo de dos experiencias investigativas alrededor de bell hooks




Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21904

Crossing Academic-Centric Boundaries: A Dialogue Based on Two Research Experiences Inspired by bell hooks

Transpassar as fronteiras académicas: diálogo a partir de duas experiências de pesquisa inspiradas em bell hooks

Bonyblu Torres-García* 

Mariana Flórez-Arredondo** 

Adriana Chacón-Chacón*** 

Fecha de recepción: 20-07-2024

Fecha de aprobación: 15-11-2024

CÓMO CITAR

Torres-García, B., Flórez-Arredondo, M. y Chacón-Chacón, A. (2024). Traspasar las fronteras académicas: diálogo de dos experiencias investigativas alrededor de bell hooks. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21904. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21904>

* Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
btorresg557@pedagogica.edu.co

** Licenciada en Español e Inglés.
Universidad Pedagógica Nacional.
mafloreza@upn.edu.co

*** Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
achaconc@pedagogica.edu.co





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21904

RESUMEN

Este artículo de reflexión parte de una perspectiva metodológica dialógica, discursiva y social de la investigación educativa y pretende compartir la conversación que se gesta entre las autoras frente a dos experiencias investigativas tejidas alrededor de la narrativa, la autobiografía, el lenguaje, la escritura y la oralidad a la luz de la construcción de conocimiento no academicista y las escrituras encarnadas desde las propuestas de bell hooks. Para ello, contamos el transitar de cada uno de los ejercicios investigativos y forjamos un espacio de diálogo final. Diálogo (dentro y fuera del texto) que nos permitió pensar y cuestionar la relación que hemos tejido con la academia, reconociendo transgresiones y desafíos frente a las formas en que comprendemos y construimos conocimiento, las vías que seguimos en investigación y las maneras en que hemos entendido, narrado y transitado el lenguaje, la oralidad, la escritura y el mundo académico.

Palabras clave: escritura; oralidad; narraciones; diálogo

ABSTRACT

This reflective article is rooted in a dialogical, discursive, and social methodological perspective on educational research and aims to share the conversation that unfolds between the authors regarding two research experiences shaped around narrative, autobiography, language, writing, and orality. These are explored through the lens of constructing non-academic-centric knowledge and embodied writing as proposed by bell hooks. To achieve this, we recount the journey of each research exercise and create a final space for dialogue. This dialogue (within and beyond the text) allowed us to reflect on and question the relationship we have built with academia, acknowledging transgressions and challenges in how we understand and construct knowledge, the pathways we follow in research, and the ways in which we have interpreted, narrated, and engaged with language, orality, writing, and the academic world.

Keywords: writing; orality; narratives; dialogue

RESUMO

Este artigo de reflexão parte de uma perspectiva metodológica dialógica, discursiva e social sobre a pesquisa educacional e busca compartilhar a conversa que se desenvolve entre as autoras em torno de duas experiências de pesquisa tecidas em torno da narrativa, autobiografia, linguagem, escrita e oralidade. Essas experiências são analisadas à luz da construção de conhecimento não academicista e das escritas encarnadas propostas por bell hooks. Para isso, relatamos a trajetória de cada exercício investigativo e construímos um espaço final de diálogo. Esse diálogo (dentro e fora do texto) nos permitiu refletir e questionar a relação que construímos com a academia, reconhecendo transgressões e desafios nas formas como compreendemos e construímos conhecimento, nos caminhos que seguimos na pesquisa e nas maneiras como entendemos, narramos e transitamos pela linguagem, oralidade, escrita e pelo mundo acadêmico.

Palavras-chave: escrita; oralidade; narrativas; diálogo

Traspasar fronteras: diálogo a partir de dos experiencias investigativas

Dialogar es una de las maneras más sencillas, en cuanto profesores, investigadores y pensadores críticos, para poder empezar a franquear fronteras, a cruzar las barreras que pueden erigirse o no por motivos de raza, género, clase, categoría profesional y una serie de otras diferencias.

HOOKS, 2021, P. 178

Dialogar para franquear fronteras y cruzar barreras es el hilo que conduce este artículo de reflexión, en el cual situamos dos tesis de grado a la luz de bell hooks, reconociendo en nuestro transitar investigativo los aciertos, desaciertos, encuentros y desencuentros con las convenciones académicas y con nuestras propias miradas acerca de la construcción de conocimientos. Dialogar, para romper con la soledad y el silencio que nos implicó la escritura de la tesis. Dialogar, para colectivizar la práctica investigativa y reconocer que, desde la individualidad y particularidad de cada trabajo, se tejen discusiones valiosas que amplían la mirada y nos permiten descubrir nuevos sentidos. Dialogar, para resistir a la tendencia actual de disminuir las posibilidades de encuentro e instar por lo colectivo y las comunidades de aprendizaje que se gestan en el seno de la conversación. Dialogar, para que la investigación, las distintas disciplinas y el saber cotidiano y experiencial converjan y surjan nuevas apuestas que forjen una academia equitativa, decolonial, antirracista y, en suma, con justicia epistémica.

Este artículo de reflexión emerge desde una perspectiva metodológica dialógica, discursiva y social de la investigación educativa. A saber, el texto se construye a partir del diálogo, pues este permite la reflexión conjunta de las diferentes autoras y las interacciones de sus subjetividades, intereses, motivaciones e interpretaciones (Carmen Elboj y Jesús

Gómez, 2001).¹ La tesis reflexiona sobre la construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes, tomando distancia de la mirada academicista para abordar una escritura corporeizada en la experiencia personal y el agenciamiento político que concede la narración de lo vivido. De ahí que abracemos la aspiración al cambio en el mundo universitario, propuesto por bell hooks para una pedagogía comprometida y transformadora que haga de la creación de la teoría y de la escritura académica un lugar de sanación y liberación.

A la luz de los planteamientos de esta maestra e investigadora disidente, ponemos en diálogo dos experiencias de construcción de tesis de grado, que, a través del texto, primero se enuncian en singular y más adelante dan espacio al diálogo entre las tres autoras para reflexionar en conjunto sobre las convenciones académicas, lo que nos llevó a cuestionar el tránsito por la academia y a reconocer otras formas de habitarla y recorrerla, una vez logramos ver la potencia estética, epistémica y afectiva de la conversación, que favorece posteriormente la escritura y la difusión de saberes a un público más amplio que rebasa las fronteras del contexto universitario.

Una de las tesis se titula *Escrituras del yo: producción escrita y ensayo autobiográfico en 10-01 (2023)*, propuesta para optar al título de Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. El otro trabajo de investigación, *Concepciones de lenguaje, prácticas de enseñanza y experiencia en docentes de lengua extranjera (2023)*, se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Mientras cada una transitaba por la elaboración de los trabajos de grado, de cuando en cuando teníamos oportunidad de conversar sobre nuestros retos, dificultades, frustraciones, logros, conflictos con la necesidad de graduarnos y la resistencia a responder a las demandas de las convenciones académicas.

¹ Si bien reconocemos que en las normas de la American Psychological Association (APA) se prescinde del nombre del autor/autora, hemos decidido fijar el nombre completo en la primera aparición de los y las autoras citadas, como posibilidad de reconocimiento en cuanto a género y como oposición a la tendencia normalizada del uso extendido del masculino.

Algunas veces tuvimos oportunidad de compartir esos sentires con quien fuera nuestra maestra y ahora compañera aprendiente del Semillero del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Adriana Chacón, quien también tenía su propia lucha y reto con la escritura de la tesis de su doctorado.²

La posibilidad de encuentro nos permitió descubrirnos, cuestionarnos y reunirnos, pues como bien lo ha señalado hooks (2022b): "Reunirnos para hablar es un acto de resistencia importante, un gesto que demuestra nuestro interés y nuestra preocupación. Nos permite ver que somos un colectivo, que podemos ser una comunidad de resistencia" (p. 111). Los encuentros se forjaron en medio del diálogo afectuoso (antes, durante y después de la escritura del texto), en los interrogantes inacabados y en las reflexiones conjuntas de las tres autoras del presente artículo, quienes a través de su recorrido: intereses personales, experiencias académicas, paso por el pregrado, los posgrados, la escritura de las tesis, el GIFA de la UPN, la práctica docente misma, han soñado en conjunto y guardan la ilusión de hacer parte de una academia distinta, pues, siguiendo a hooks (2021):

El aula, con todas sus limitaciones sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad. (p. 266)

Así, nuestra lucha en este texto es pensarnos colectivamente, ir más allá de la academia, indagar en otras formas de narrarnos, de escribirnos, de contar-nos, de resignificarnos a través del lenguaje. Es una posibilidad de encuentro frente a aquellas experiencias que se tejieron con las estudiantes, los y las docentes que participaron en las investigaciones, sus formas de entender y transitar la vida, la escuela, el

lenguaje, sus subjetividades. Es una ocasión de diálogo entre aquello que vivimos como investigadoras, pero que atraviesa lo que somos, pensamos y sentimos.

Es una apuesta para romper el silencio, sacar las voces de nuestro interior y compartir juntas el deseo de transgredir a través de un texto en el que sentimos que hooks nos da la bienvenida a encender la imaginación crítica y a usar la potencia erótica que provoca escribir desde el corazón en la academia, con el estilo narrativo y personal que ella misma evoca. De ello hace eco lo expresado por Audre Lorde (2003).

El hecho es que estamos aquí y que pronunciamos estas palabras en un intento de romper el silencio y de reducir nuestras diferencias, pues no son las diferencias las que nos inmovilizan sino el silencio. Y hay multitud de silencios que deben romperse. (p. 7)

Escrituras del yo: fragmentos que el ensayar recompuso en un modo completo

"La escritura, como esa oportunidad de encuentro, me ha enseñado a ver a la soga y a decirle siga" fueron las últimas palabras del escrito autobiográfico con el que me presenté a las estudiantes con quienes compartí mi práctica pedagógica y mi trabajo de grado, para comunicar un mensaje especial: la escritura es transgresora y atraviesa la condición humana. Pensar en este momento particular de mi transitar como maestra en formación de la Licenciatura en Español e Inglés supuso enfrentarme a las convenciones académicas y experimentar la angustia del no saber qué hacer, ni en el aula ni para el trabajo escrito. Entonces, algunas preguntas empezaron a rondar por mi cuerpo: ¿qué sentido tiene la tesis? ¿Cómo transgredir las prácticas en el colegio que me fue asignado? ¿Cuál es mi rol como docente? ¿Cómo me relaciono con las estudiantes? ¿Qué significa ser una profesora de español e inglés? Y así, entre tantos interrogantes fui recorriendo el camino que dictaba la academia hasta conseguir mi propio sendero: la escritura autobiográfica. Fue entonces como empezó a gestarse *Escrituras del yo: ensayo autobiográfico en 10-01*, y toda la travesía que acompañó este proceso de

² Varias de las conversaciones sostenidas para la construcción del presente artículo se derivaron de lo ocurrido en los encuentros GIFA para el desarrollo de los proyectos de investigación en los años 2023 y 2024, que justamente ponen en cuestión la escritura académica y reivindican el uso de la narración personal y el conocimiento experiencial en el contexto universitario. De ahí el encuentro con bell hooks.

investigación-acción, del cual mencionaré algunos movimientos no lineales.

El primer movimiento implicó compartir en el aula e interactuar con las estudiantes y sus dinámicas más allá de la verticalidad que ha acompañado la relación docente-estudiantes. Esto es, "ver el aula siempre como un lugar comunal aumenta las posibilidades de que se haga el esfuerzo colectivo de crear y sostener una comunidad de aprendizaje" (hooks, 2021, p. 30). A saber, hablar de autobiografía en un entorno colectivo sugiere comunidad, porque parte del compartir aquellos acontecimientos que marcan nuestras historias de vida y que ocupan un espacio importante en nuestro transitar por el mundo. Por ello, la primera transgresión en el aula y en la escritura fue presentarme como una mujer aprendiente, humana, corporeizada y sensible, así como comprender a las estudiantes en la misma vía.

El segundo movimiento surgió de la lectura en voz alta de mi autobiografía, en la que me ubiqué como mujer campesina, hablé de mi transitar por el conflicto armado, la separación familiar y la transición de un pequeño pueblo a esta gran urbe que es Bogotá. Compartí un pedazo de mi vida, en primera persona y llena de emocionalidad. En este punto vale recordar a hooks (2021):

Cualquier clase que utilice un modelo holístico de aprendizaje será también un lugar donde el profesorado crezca y gane poderío en el proceso. Este poderío no puede cultivarse si nos negamos a ser vulnerables a la par que motivamos a nuestro estudiantado a arriesgarse. Las y los profesores que esperan que sus estudiantes compartan historias íntimas, pero no están dispuestos a hacer lo mismo están ejerciendo el poder de un modo que podría ser coercitivo. (pp. 45-46)

De tal manera, mi historia íntima fue el sitio de partida para las escrituras del yo, en las que nos deshicimos de los modos academicistas, llamamos al cuerpo, a las emociones y a aquellas historias que desde tiempo atrás pedían ser narradas. De a poco, siguiendo muchos pasos minuciosos (planeación, textualización, revisión, socialización), nos vimos escribiendo y hablando sobre las emociones, la bondad, la resistencia de género, el amor, el cuidado,

la identidad, entre tantos; todo esto desde aquellos acontecimientos que marcaron un antes y un después en nuestra historia de vida y que intentábamos poner en palabras, para recordar mejor. Sobre ello, las palabras de Adriana Chacón (2015) guardan gran relevancia: "Deseamos recordar el pasado y siempre lo hacemos, pero este nunca se recuerda realmente como ocurrió y cada vez que se trae a la memoria sufre alguna transformación que lo hace más estimulante para dar sentido a nuestro presente" (p. 35).

Al respecto quisiera en este momento citar algunos casos específicos en que las historias, desde sus transformaciones se configuraron en un ensayar para dar cuenta de un suceso en la manera en que nuestras mentes desean, pueden y saben recordar (Chacón, 2015). Así, una de las estudiantes mencionó, desde su propio trasegar, lo injusto y ridículo del señalamiento al que había sido sometida por jugar fútbol, cuestionando ideas como "las que juegan fútbol parecen machos" o "por ser mujer no llegarás a ningún lado". Otra de las estudiantes habló de la necesidad (recién descubierta) de no ser enunciada a partir de su primer nombre, dadas las implicaciones emocionales que tenía para ella en relación con su padre. También, una estudiante exploró sus emociones, y en su diario de escritura (herramienta luego empleada para la escritura en sí del texto) indagó en preguntas como "¿por qué duele?", "¿es normal sentirla?", "¿lo olvido o lo recuerdo?", seguido a respuestas como "lo escribo y lo dejo", "lo escribo y mejoro", "lo recuerdo mejor".

En tal sentido, se fue produciendo una red de historias, un ensayar colectivo de acontecimientos que marcaron un hito en nuestras vidas, y que se fueron hilando a través del texto, lo cual, como indica una de las estudiantes, nos dio la posibilidad de recordar mejor, no solo por el hecho de nombrarlo y descubrirlo, sino por el encuentro que se dio entre nosotras, en aquel salón de clases de 10-01, donde se gestó un vínculo y un afecto entre historias.

Colectivizamos, desde la individualidad, algo que estábamos habitando en soledad y únicamente en el terreno de lo privado, así lo hicimos público, y nos reescribimos.

En este punto, es pertinente mencionar el tercer movimiento, que refiere precisamente a las escrituras del yo, hooks (2022b) menciona:

Cuando trabajamos para recuperar el yo, cuando nos esforzamos en reunir los fragmentos del ser para recuperar nuestra historia, nos oponemos a esta violación, a esta deshumanización. Este proceso de recuperación permite que nos veamos como si fuera la primera vez, ya que nuestro campo visual ya no está modelado y determinado solo por la condición de dominación. (p. 53)

Esa recuperación del "yo", le permitió a una estudiante oponerse a un sistema machista que no le abre las puertas del estadio. A otra le permitió trascender lo que implican las relaciones de familia y posicionarse más allá de su padre. Así, para cada una, implicó una transgresión a partir de la escritura frente a modos que habían sido legitimados en la vida diaria, pero que han acarreado sucesos violentos con nuestro existir. Es muy probable que, al principio del ejercicio y al igual que hooks (2022b), quisiéramos con nuestras autobiografías matar mediante la escritura a ese "yo" que nos inundaba, pero sin morir en realidad, con el fin de encontrar el "yo" verdadero, pero, al igual que ella, entendimos luego que "recordar formó parte de un ciclo de reunión, de una integración de fragmentos, 'de los trocitos de [nuestro] corazón', que la narrativa recompuso en un todo completo" (p. 239).

Dicho lo anterior, mi experiencia buscó generar rupturas en el salón de clase y en el trabajo de grado, a fin de acercarme a un escenario más liberador y preocupado por la situación humana, situando a la escritura más allá de la codificación del código escrito y permitiendo su transgresión a través de las escrituras del "yo". Cabe recordar a Virginia Zavala (2008): "Prestemos atención a la manera en que la gente le confiere sentido a su vida a través de prácticas letradas cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad" (p. 35), práctica que por cierto buscó posicionarnos como sujetos en la academia, con nuestras propias identidades e historias (hooks, 2022b). No obstante, es de considerar, para finalizar este apartado, que generar las rupturas implicó múltiples desafíos, aspectos que retomo en el diálogo reservado para el tercer momento del artículo.

Oralidad: narrar para recordar quiénes fuimos y reconocer quiénes somos

Desde que era estudiante de pregrado empezó en mí un cuestionamiento con relación a si los maestros de lengua nos habíamos quedado en el plano superficial respecto a qué implica abordar la lengua extranjera en el aula: dedicarse netamente a la estructura, las reglas de la gramática, la pronunciación, el código escrito, etc. El cual se fue volviendo más grande y ruidoso en mis propias prácticas de enseñanza y en las que observaba de mis colegas. Cada día pensaba que tal vez habíamos olvidado la profundidad de lo que implica hablar de lenguaje, que era necesario trascender ese sistema de signos de determinada lengua, y ahondar más allá, ir a las dinámicas sociales, abordar la comunicación y hablar de quienes éramos, pues nuestras raíces están en el lenguaje, quienes somos está compuesto de palabras y las palabras están llenas de significado (hooks, 2022b).

Así, vi mi paso por el posgrado como una oportunidad para navegar académicamente e introducirme al fondo de este cuestionamiento y generar nuevas ideas que le dieran una luz a mis propias prácticas, recordando a la autora (2022a), "cuando me pregunto por qué escogemos una vida intelectual en una sociedad antintelectual, lo primero que se me viene a la cabeza es el impacto transformativo de las nuevas ideas y conocimientos" (p. 171). Para mí, esta experiencia representaba la oportunidad de conectar con otros maestros que compartieran esta misma inquietud o que tal vez ya la habían resuelto, y poder juntos construir comunidades de aprendizaje. La ilusión de escuchar sobre las experiencias de otros docentes me llevó a trabajar desde la investigación biográfico-narrativa, enfoque que se preocupa por las subjetividades, experiencias de vida y aquello que reúne la condición humana de los participantes, en este caso, profesores en el aula, situaciones que otros tipos de investigación han dejado de lado. En ella, a través de las narraciones orales, apostamos por dialogar con cuatro docentes de lengua extranjera sobre quiénes eran, cómo se sentían, qué los motivaba y cómo se habían construido/deconstruido como maestros a lo largo del tiempo.

La idea de trabajar con las autobiografías orales de los docentes participantes surgió como una resistencia al código escrito impuesto que llegó con la colonización, para seguir apostando por el lugar de la oralidad en los espacios académicos, aún más entendiendo el valor que tienen los relatos orales en nuestra cultura, con los cuales algunas comunidades transmiten saberes y conocimientos, y que han sido sometidas a "unas violencias simbólicas y epistémicas que marginan y reducen a las culturas de tradición oral a un pasado anecdótico" (Edwin Agudelo y Magnolia Sanabria, 2015, p. 20).

Además, trabajar con narrativas me llevó a cuestionarme sobre la posición que tiene la academia respecto a la verosimilitud y fiabilidad de las narraciones, pues estas se transforman cada vez que son contadas, según las ideas del narrador, como afirma Chacón (2015):

Aunque se trate de la misma historia, la transformamos poniendo cláusulas hiperbólicas o atenuando algunos detalles que deseamos opacar; todo es posible siempre y cuando nada de ello atente contra su "realismo inicial" para hacerla más o menos visible o atractiva. Casi siempre termina siendo un relato distinto al original o al primeramente contado, pero eso no reviste gravedad alguna pues de todas formas se mantiene su esencialidad. (p. 33)

Lo mencionado nos conduce a reflexionar que las narraciones no son objetivas, no es su propósito serlo, más bien se tratan de una visión única, parcial e individual de eventos que el sujeto recuerda, acomoda y se convence de que así sucedieron. Así, el valor de las narraciones trasciende la idea de real/inventado, para llegar a profundizar sobre la identidad propia del narrador, pues es a través de ellas que este puede rastrear y construir su origen, hábitos y las formas que construye las instituciones y su realidad social (Chacón, 2015).

Trabajar con las autobiografías orales de los docentes nos permitió un viaje al pasado, en el que cada uno de ellos se pudo reconocer en momentos concretos, dentro de realidades que fueron, pero ya no son, como lo menciona hooks (2022b):

El acto de escribir la autobiografía es una manera de re-encuentrar aspectos de la identidad y de la experiencia

que, quizá, ya no formen parte de nuestra vida, pero que son un recuerdo vivo que modela y conforma el presente. (p. 237)

La exploración de las narraciones, en este caso orales, posibilitó que los maestros reconocieran quiénes eran, qué pensaban y cómo actuaban en sus inicios, reconociendo que la oralidad se teje como una forma de memoria colectiva en la cual hay lugar para construir la identidad y repensar el presente, es una instancia mediante la cual las sociedades construyen conocimiento que a su vez está destinado a interpretar y negocia el pasado (Vich y Zabala, 2014). En tal sentido, lo más valioso fue hablar sobre sus propias transformaciones, profundizando en esas experiencias, puntos de quiebre entre lo que fueron y son como docentes. El foco no solo estuvo en reconocer que hubo transformaciones, sino en el cómo las vivieron y sintieron. Tratamos de evocar recuerdos y sentirnos que a menudo olvidamos por la cotidianidad del ejercicio docente. El valor de las narraciones autobiográficas radicó en visibilizar las distintas transformaciones ocurridas en el recorrido de los individuos por sus propios caminos, como lo nombro a continuación:

Transformaciones de sus prácticas de enseñanza: La única docente mujer que compartió sus narraciones orales recordó sus inicios como profesora de francés durante la pandemia del covid en el año 2020, enfrentando las limitaciones del confinamiento, el exceso de nerviosismo y falta de experiencia con población infantil en la enseñanza de lengua extranjera. La pandemia como momento crítico la llevó a participar en otros entornos académicos y a construir comunidades de aprendizaje con sus pares del colegio. Al final, comentó que esos tiempos de desasosiego habían quedado en el pasado, pues podía ver que las niñas con las que había trabajado habían aprendido en las clases de francés, navegando por otras realidades y mundos.

Transformaciones sobre qué y para qué enseñar inglés: Uno de los docentes manifestó cómo los cuestionamientos de sus estudiantes durante las clases le hicieron repensar para qué enseñaba lo que enseñaba en inglés y cuál podría ser la verdadera funcionalidad de este. Desde allí, el abordaje de las temáticas

se hizo más reflexivo para el docente, pues lo retó a pensar qué aportaba el inglés a la vida de sus estudiantes, trascendiendo la idea de globalización que la educación actual usa como argumento en la enseñanza de las lenguas.

Transformaciones respecto a qué concebían como lenguaje: Otro docente admitió que, durante su etapa de pregrado, nunca había reflexionado seriamente sobre el significado del lenguaje. No obstante, al tener que involucrarse en un resguardo indígena se cuestionó por su comprensión de este, observando cómo todo estaba influenciado por este concepto y cómo se construía el mundo a través de él. A partir de ese momento, la reflexión sobre el lenguaje le llevó a reconsiderar sus prácticas de enseñanza en la lengua materna y en la extranjera.

Con lo descrito anteriormente, mi trabajo de grado quiso escuchar las voces de otros maestros de lengua extranjera, para conocer las distintas concepciones que tenían sobre el lenguaje, indagar por las formas en que dichas concepciones permeaban sus prácticas en el aula y reflexionar respecto a cómo sus experiencias iban construyendo y deconstruyendo sus marcos ideológicos desde una comunicación comprensiva, lo cual nos muestra al "otro" no como un enemigo, como un inferior ni como el que no puede ser "yo", es una redefinición del diálogo, en la que el "otro" es un constructor y aportante de realidades diversas, complejas y plurales (Hilario Pedraza, 2000). Por tanto, las narraciones biográficas no solo me permitieron conocer a los maestros, también abrieron la posibilidad a que ellos se reconocieran a sí mismos: quiénes fueron y quiénes son.

Llevar a cabo este ejercicio investigativo, en el que las narraciones tuvieron un papel central, me develó realidades de la academia, que me llevaron a situaciones de toma de decisiones con las que estuve de acuerdo y otras a las que cedí sin remedio. Hoy, luego del pasar del tiempo y bajo la perspectiva de bell hooks, puedo identificar que no desafié algunas imposiciones y que la academia en cierto punto me venció, pues, al final, guardé silencio y asentí, y como dice la autora (2021), "el silencio constituye un acto de complicidad, una actitud que contribuye a perpetuar la idea de que podemos comprometernos en la

liberación negra revolucionaria y en la lucha feminista sin teoría" (p. 101). Sin embargo, en lugar de posicionarme desde la culpabilidad, de eso que pude hacer y no hice, la voz de bell hooks es una posibilidad para trascender y enfrentar las ideas que la supremacía blanca nos ha impuesto, ideas que serán desarrolladas y problematizadas en el diálogo del último apartado de este artículo.

Diálogo comprometido: encuentros y desencuentros entre las dos experiencias investigativas

Adriana Chacón: Los sentimientos experimentados durante la elaboración de una tesis de grado suelen ser muy similares para quienes asumimos ese reto, pero pocas veces lo comentamos de manera franca y abierta, porque tememos estar equivocadas y estamos ante la urgencia de dar respuesta a lo que las comunidades académicas y científicas exigen para optar a un título. En cierta medida, nos convencemos de que las frustraciones y dificultades son parte natural del camino que hay que recorrer y de que aquello que nos conmueve y que muchas veces deseamos plasmar con emoción en los textos, debe estar despojado de subjetividad y apasionamientos. A cambio, nos vemos escribiendo en una jerga complicada que se percibe como elaborada por la élite académica, como dice hooks, para evitar los cuestionamientos que puedan descalificar nuestro trabajo o juzgarlo como poco riguroso.

Es un hecho que ambas experiencias de investigación se entrecruzan en esos sentimientos que las hacían debatirse entre cumplir con las convenciones académicas y los intentos de transgresión. Aún más, la convergencia se da en los esfuerzos por atravesar fronteras y establecer puentes entre lo institucional y lo personal, el conocimiento académico y el experiencial, la argumentación narrativa y la narración argumentada, el mundo interior y el mundo exterior, el deseo individual y colectivo. Hablemos un poco de lo que significó transitar por esas fronteras y en algunas ocasiones lograr rebasarlas para sacar sus propias voces. ¿consiguieron transgredir, negociar o entretejer? Parafraseando a Bajtín, ¿lograron

posicionarse como sujetos discursivos desde su lugar de enunciación?

Mariana Flórez: A lo largo de la carrera universitaria muchas veces se me pidió escribir en tercera persona o de modo impersonal y procurar la objetividad. Para la tesis no fue distinto. Creo en el poder de escribir en primera persona y en la necesidad de superar la jerga academicista, y si bien así se hizo en el aula con las estudiantes, pues trabajaba ensayo narrativo, en mi propio ejercicio de escritura del trabajo de grado, este punto se vio nublado por la tercera persona en singular, dadas las exigencias de este tipo de textos en la universidad. Esto es, el lugar de enunciación no guarda relevancia en la escritura académica, pues prevalece la influencia científicista que permea la academia, ya que se busca que el saber sea generalizable y objetivo, de allí que la primera persona resulte para algunos absurdamente subjetiva y, por tanto, se perciba sin la rigurosidad que demanda la investigación académica, olvidando nuestro rol de sujetos que piensan, dialogan y sienten en los escenarios en los que interactuamos. Sumado a ello, tienen lugar los formalismos que se han instaurado en las instituciones, los cuales sugieren unas vías y formas *correctas* de escribir y vivir en estas (por lo general provienen de estilos hegemónicos/dominantes), deslegitimando los demás intentos de construcción de conocimiento.

Bonyblu Torres: Así es, y tal parece que escribir se trata de ser elevado, excluyente, ilegible e incomprendible para quienes no hacen parte de los círculos académicos, pues finalmente, como lo afirma hooks (2019), parece que la teoría es para "establecer jerarquías de pensamiento innecesarias y competitivas, las cuales reinscriben las políticas de dominación al designar obras como inferiores, superiores o más o menos dignas de atención" (p. 128). Además, esto se traslada a los ejercicios investigativos, que deben ser escritos en tercera persona, con un tono neutro y objetivo. Precisamente, mi resistencia se dio frente al estilo de escritura que usé en mi trabajo de grado, pues este dejó de ser neutro y academicista, más bien fue próximo a lo narrativo, lo cual no fue del todo bien visto, pero no logró deslegitimar el ejercicio. Mi argumento ante los cuestionamientos propios

y ajenos fue decir: se escribe narrativo, pues se trató de una investigación narrativa.

Mariana Flórez: Lo mencionado además guarda relevancia porque se está hablando de narraciones que atraviesan la experiencia y transitar de las personas que hicieron parte de la investigación, incluyéndonos en tal proceso. Así, negar al "yo" que escribe, es negar al "yo" que investiga, que siente, comparte y dialoga en los escenarios investigativos. Situación que como hemos enunciado hace parte de la normalidad de la academia, y que precisa agrietarse, en especial para reconocer su papel en la construcción de nuestras identidades y subjetividades, aspectos que permean nuestras prácticas educativas y nuestra relación con la academia. Lo anterior desafía una premisa del sentido academicista puro: la narración, lo subjetivo, la emocionalidad no tiene lugar en la construcción de conocimiento serio, ¿cómo crees que tu experiencia investigativa se opone a tal tendencia?

Bonyblu Torres: Quisiera mencionar a Bruner (2003): "Somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan 'natural' como el lenguaje" (p. 11). Ello implica que lo narrativo hace parte de nuestra naturaleza, casi como algo innato, pues los seres humanos narramos a lo largo de nuestra vida; contamos qué hicimos días atrás, qué experiencias tuvimos, cómo fue nuestro pasado, etc. Además, a través de las narraciones construimos una identidad propia compuesta de historias y vivencias, que va mutando con el pasar del tiempo. Excluir lo narrativo del mundo académico es desconocer parte de lo que nos compone como sujetos, nos quita la posibilidad de profundizar en las experiencias que nos han atravesado, construido y deconstruido.

En mi experiencia de posgrado, la investigación biográfico-narrativa no tenía una visibilidad tan alta como otros enfoques, lo que complicó el trabajo de acompañamiento por parte de los docentes de la maestría. Además, surgieron preocupaciones respecto a cómo iba a llevar a cabo el proceso de análisis, para garantizar una alta fiabilidad en los resultados, ya que no había conocimiento ni experiencia en el análisis de este enfoque dentro de mi programa. La pregunta constante de cómo sistematizar los resultados no tuvo respuesta; hice un rastreo amplio de

otras investigaciones desarrolladas desde lo narrativo, con el propósito de encontrar distintas posibilidades para el análisis. Este proceso se convirtió en un trabajo desgastante que en un punto iba encaminado a encontrar la validez de mis lectores, más que a enriquecer mi investigación en sí misma.

Adriana Chacón: Recuerdo haber leído en el autor Bolívar que los criterios de *validez, fiabilidad y generalización* son problemáticos en la investigación narrativa. Cuando yo hice mi tesis de maestría sobre pensamiento histórico y pensamiento narrativo en educación infantil, me apoyé en Clandinin y Connelly, quienes prefieren hablar de criterios como *claridad, verosimilitud y transferibilidad*. Desconocer la subjetividad en la investigación no se corresponde con la realidad, pues al final siempre estudiamos desde una perspectiva, incluso con sesgos ideológicos. Como dice hooks, la neutralidad en educación no existe y mucho menos en la investigación. Aún más, Freire (2000) habla del posicionamiento político de la pedagogía.

Mariana Flórez: A propósito del desconocimiento de la narrativa como parte inherente de la existencia humana y por tanto de los procesos educativos e investigativos, cabe aludir a Elsy Domínguez de la Ossa y José Darío Herrera (2013), pues reconocen que la narrativa

es una condición ontológica para la vida: en un mundo construido y constituido por palabras existe una relación entre la vida y las narrativas, es decir que damos sentido narrativo a nuestras vidas, y asimismo, damos vida a nuestras narrativas. (p. 622)

Por ello, desde la investigación narrativa, o desde la investigación que involucra la narración (en mi caso desde el ensayar con las escrituras del yo) se aboga por una parte elemental de la humanidad, que atraviesa nuestras prácticas como personas que investigan, como docentes y miembros de comunidades de aprendizaje en y más allá de la academia, razón por la cual no se puede desprender del ejercicio investigativo, pues se estaría anulando unos senderos elementales en el recorrido de la investigación.

Adriana Chacón: Y en esa anulación también cabe pensarse, ¿qué pasa cuando las teorías, los

autores, y las apuestas académicas emergen desde lugares no hegemónicos?

Mariana Flórez: Me gustaría partir reconociendo que mi ejercicio teórico se vio influenciado por el canon académico, lo cual no supone su desprestigio, sino más su cuestionamiento, en cuanto se ha posicionado desde unos lugares de privilegio en el que se desconocen y deslegitiman aquellas apuestas que se gestan fuera del entorno dominante. Un ejemplo claro de ello en mi trabajo de grado es el no haber considerado las teorías feministas, e incluso mis referencias bibliográficas estuvieron constituidas en mayor porcentaje por autores hombres, blancos y de Occidente, de allí la importancia de discutir frente a aquellos teóricos que estudiamos en la academia. En cuanto a esto, hooks (2022b) alude:

Cada vez más parece que solo consideramos valiosas las teorías de un tipo: las eurocéntricas, de lenguaje complejo y ancladas en estructuras filosóficas blancas con sesgos machistas y racistas. Quiero dejar claro que no critico que los feministas hagan este tipo de trabajo, sino que parece que, cada vez más, se considera que este es el único importante y con sentido. (p. 60)

Por lo anterior, es necesario forjar nuevas formas de teorizar, que trasciendan los autores tradicionales y que puedan dialogar con apuestas diversas que surgen en las diferentes comunidades, pues la teoría construye la práctica, y si esta no se gesta también desde los bordes, el conocimiento y la academia seguirán centralizadas.

Bonyblu Torres: En mi caso, este ejercicio investigativo me confrontó a reconocer cómo es la misma comunidad académica la que determina qué se investiga y cómo se debe investigar, el poder de la *supremacía blanca*, que hooks (2022b) explica como:

La ideología que determina en mayor medida cómo las personas blancas de esta sociedad (independientemente de si sus inclinaciones políticas van hacia la derecha o hacia la izquierda) perciben y se relacionan con las personas negras y con otras de color. (p. 166)

La idea de que la academia era un espacio en el que se podía investigar sobre cualquier tipo de tema me mostró duramente una realidad que no esperaba, pues el ejercicio académico se convirtió en una

lucha entre lo que la academia legitima como digno de investigación y lo que yo deseaba y necesitaba investigar. Así, el trabajo investigativo se ha convertido en una búsqueda de la legitimación de quienes pertenecen a la comunidad académica, pues son ellos quienes deciden qué hace o no parte de lo académico, hooks (2019) lo expresa así: "Estos estándares llevaban a menudo a la apropiación o la devaluación de los trabajos que no 'encajaban', que repentinamente se estimaban como no teóricos —o no lo suficientemente—" (p. 127).

Con esa idea de la validez, la construcción teórica se hace desde los autores que pertenecen a ese mismo círculo academicista, en mi caso puntual, al querer indagar sobre lenguaje fue ineludible mencionar autores validados por esa supremacía blanca. Inicialmente, fue mandatorio mencionar a Chomsky con toda su teoría del lenguaje en su texto *Gramática generativa*. Luego, un poco en discusión respecto a la relación de lo social con el lenguaje, fui inducida a abordar a Halliday. En ningún momento desconozco la relevancia de dichos autores y sus trabajos académicos, trato más bien de problematizar la poca participación de otras voces en los apartados teóricos de las investigaciones. A saber, la validación termina restando la posibilidad de visibilizar en la academia nuevas teorías que emergen de otras realidades, minorías y construcciones de mundo que se han planteado más allá del canon académico, para seguir caminando por los mismos senderos que ya otros han transitado infinidad de veces.

Mariana Flórez: Para ello la polifonía juega un papel fundamental. Chacón y Chapetón (2018) han señalado la necesidad que "la universidad no procure forzar unos discursos normalizados o anclados en las disciplinas, sino que propenda por una polifonía textual" (p. 8). Esto es, no solo se requiere involucrar a otros autores y autoras en el aula, sino que es necesario reconocer las posibilidades de teorización y de construcción de conocimiento que todas las personas tienen como parte de la comunidad de aprendizaje.

Adriana Chacón: Además una polifonía que no jerarquice las voces, ni deje en el anonimato a algunas *so pretexto* de la ética investigativa que no puede revelar los nombres de los informantes. Hace poco

dirigí una tesis de pregrado en la que tomamos la decisión de ir alternando en el documento las citas de los autores/as de la bibliografía revisada con los relatos y testimonios de las estudiantes y docentes que fueron participantes de una investigación acción participativa (IAP). La motivación que tuvimos obedeció a que pudimos notar a lo largo de la investigación que las participantes ofrecían unos aportes muy valiosos tanto en términos de lo teórico como de lo metodológico. De hecho, al final presentamos una propuesta conceptual propia enriquecida con la bibliografía y con las categorías emergentes del proceso. Aunque los jurados de la universidad no valoraron el trabajo, la *Revista Enunciación* publicó un artículo escrito en primera persona, reconociendo la importancia de darle la misma validez a las voces de las autoridades académicas y a las de las personas que incidieron en el proceso de transformación de la realidad educativa. De esta forma, tomamos distancia de la investigación extractivista.

Bonyblu Torres: Qué bueno saber que, en efecto, existen revistas académicas que han cambiado su visión y que allí hay espacio para la transgresión y la disidencia que no ocurren por capricho, sino por la necesidad de que la educación asuma genuinamente la diversidad y el multiculturalismo del que habla bell hooks.

Encuentros finales: sobre el diálogo conjunto y las experiencias académicas

Somos conscientes de que no resulta nada fácil transgredir las convenciones académicas y de que nos enfrentamos al riesgo de que nuestros trabajos no reciban el reconocimiento de las comunidades científicas que, como nos dicen Chacón y Chapetón (2018), contrario a lo que podría pensarse, no acogen ni crean sentido de pertenencia, sino que terminan reproduciendo las formas de exclusión, creando una élite intelectual que no establece conexiones con las realidades sociales. Sin embargo, al igual que bell hooks, nos hemos hecho conscientes de que los cambios y la creación de espacios para la producción cultural y epistemológica alternativa, debe darse dentro del sistema educativo que cuestionamos y para ello

necesitamos integrarnos a este, procurando la comprensión de las convenciones existentes para así poder alentar la transformación de las mismas. Los versos de Adrienne Rich, que cita hooks en su libro *Enseñar a transgredir* para referirse a la enseñanza de las lenguas extranjeras, también resuenan para nosotras en el contexto de ese mundo universitario que anhelamos habitar, pero que muchas veces rechaza nuestra historia de vida y nuestra expresión emocional: "Este es el lenguaje del opresor/ Y sin embargo lo necesito para hablarle" (p. 191).

Finalmente, el ejercicio de escritura a la luz de bell hooks y las conversaciones entabladas a lo largo de esta reflexión, nos permiten también reconocer un nuevo panorama, cuestionar a partir de otra mirada nuestro ejercicio investigativo e identificar la necesidad de transformar aquellas formas perpetuadas en la academia que hemos naturalizado y que precisan cuestionarse y superarse, para gestar otras posibilidades en el aula y en la escritura como profesoras y estudiantes comprometidos con la educación como práctica de libertad, recordando lo señalado por la autora (2022b): "No es una ocasión para la desesperanza. Identificar cómo participamos en la perpetuación de la supremacía blanca, de la dominación racista, amplía nuestro potencial de intervención y de transformación" (p. 111).

Referencias

- Agudelo, E. y Sanabria, M. (2015). *Mántica de la palabra: sistemas de inscripción otros, un proceso de visibilización*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Chacón, A. (2015). *La construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo. Una propuesta pedagógica y didáctica dirigida a niños y niñas entre 5 y 7 años*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Chacón, A. y Chapetón, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73).
- Domínguez, E. y Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Elboj, C. y Gómez, J. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, (12), 77-94.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómaditas*, (50), 123-135.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2022a). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- hooks, b. (2022b). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Ediciones Paidós.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias* (pp. 57-64). Horas y Horas.
- Pedraza, H. (2000). Sistema educativo tenjano una propuesta intercultural. *Nodos y Nudos*, 2(9). https://www.researchgate.net/publication/346472770_Sistema_educativo_Tenjano_una_propuesta_intercultural
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder*. Editorial Norma.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79.

Diálogo de conocimiento

Mi lectura del artículo de las profesoras Bonyblu Torres-García, Mariana Flórez-Arredondo y Adriana Chacón-Chacón sobre cómo trascender las fronteras academicistas desde la escritura, la oralidad y el diálogo me suscitó muchas reflexiones, las cuales presento en este breve texto, en el cual abordo los siguientes en tres puntos.

1. Las genealogías personales como una forma de aproximarse a la experiencia y recoger hitos relevantes para narrar fragmentos de una vida que da sentido en este caso a prácticas pedagógicas transformadoras que trascienden los espacios académicos. Leer el artículo me produjo una maravillosa experiencia de familiaridad. Leerlo fue una forma de leerme de cara a mi experiencia como maestra quien por muchos años encontré e hizo eco a sus preguntas personales y a las interpelaciones provenientes de sus estudiantes. Dice la profesora Silvia Rivera que estas genealogías personales nos permiten identificar a quienes han dejado sus huellas en nuestras vidas: autoras, maestras y maestros, vínculos familiares, silencios. Este texto nos invita a narrar la vida en clave de interacciones y a reconocer los múltiples "yo" que nos habitan e impulsan para que nuestros saberes y conocimientos trasciendan lo académico y lo hagan desde una práctica pedagógica encarnada.
2. La escritura, la oralidad y el dialogar como dispositivo pedagógico. Los dispositivos son redes de discursos, instituciones, prácticas, arquitecturas que nos permiten orientar, asegurar y en ocasiones controlar determinados objetivos. En las experiencias narradas en este texto se trataría de un dispositivo que nos muestra cómo la escritura desde el mundo académico puede ser transgresora y entrelazarse con esos múltiples "yo" que nos habitan. Al mismo tiempo rescata la oralidad como una manera de desarrollar la investigación desde una perspectiva biográfica-narrativa y acudir al diálogo para identificar encuentros y desencuentros de cara a las dos experiencias investigativa. Desde esta tríada, las autoras, nos invitan a acercarnos a la escritura, la oralidad y el diálogo desde una perspectiva de práctica abierta que abre como lo dice la profesora Juliana Flórez el espacio a los titubeos, los murmullos, los silencios y mantiene viva la pregunta. Convoca como lo dicen sus

autoras, citando a bell hooks a "una pedagogía comprometida y transformadora que haga de la creación de la teoría y la escritura un lugar de sanación y liberación"

3. La singularidad y la interacción como el fundamento de la práctica pedagógica. El texto de las profesoras me evocó un recuerdo: el debate de los años 80 en Colombia sobre la práctica educativa como práctica objetivante y universal, fundamentada en las ciencias de carácter positivista, cuyo diseño exhaustivo de tareas permitían predecir los resultados versus plantear la práctica pedagógica como una práctica cultural inscrita en procesos comunicativos que invitan al mutuo reconocimiento y a pensar la enseñanza como interacción donde se abre el espacio para el despliegue de singularidad y la riqueza de una práctica pedagógica transformadora, más allá de los límites de los espacios académicos. Este debate sobre el sentido de la pedagogía y el carácter de trabajo de maestras y maestros en Colombia dio origen al Movimiento Pedagógico y a reconocerlos como trabajadoras y trabajadores de la cultura. La propuesta de las profesoras se inscribe en esta última dimensión y nos invita a acudir a una escritura que trenza los saberes y conocimientos con fragmentos de la vida personal; a reconocer la potencia de la oralidad que por décadas ha sido menospreciada en muchos espacios académicos, y a un diálogo donde las genealogías personales sustentadas en referentes biográficos y académicos, operan como "cajas de herramienta" como lo plantea Foucault para trascender fronteras. De acuerdo con lo planteado por las autoras, se trata de desplegar un quehacer investigativo que permita reconocer "aciertos, desaciertos, encuentros y desencuentros con las convenciones académicas y con nuestras propias miradas acerca de la construcción de conocimientos"

Ángela María Robledo Gómez

Ex Decana de la Facultad de Psicología, Universidad Javeriana.

Integrante del grupo CLACSO de Filosofía moral y política.

Ex Asesora, Rectoría UPN en temas de género y diversidades

amrobledo1@gmail.com