

ISSN-E: 2619-6069

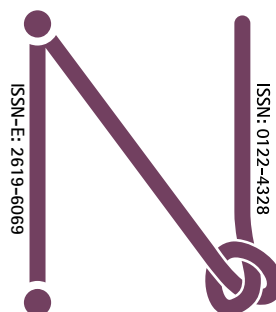


ISSN: 0122-4328

bell hooks y pedagogías
transgresoras en América Latina

nodos y nudos 56





nodos y nudos

Vol. 8 Núm. 56

I Sem 2024

RECTOR

Helberth Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO

Victor Espinosa Galán

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Acosta Sierra

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS - CIUP

Catalina Campuzano Rodríguez

REVISTA NODOS Y NUDOS

EDITORES

María del Pilar Unda Bernal

Oskar Gutiérrez Garay

EDITORAS INVITADAS

Sonia Mireya Torres

MONITORES

Anderson Delgado Sánchez

Valentina Peña Pacheco

GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

COORDINADORA

Lucía Bernal Cerquera

EDITORES DE REVISTAS UPN

Mariel Loaiza

Isabella Rendón Barros

CORRECCIÓN DE ESTILO

Guillermo Castillo

Jhon Machado

TRADUCCIONES AL INGLÉS Y AL PORTUGUÉS

Íngrid González

Felipe Micán

DIAGRAMACIÓN

Paula Andrea Cubillos Gómez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadores

COMITÉ EDITORIAL/CIENTÍFICO

JUAN FRANCISCO AGUILAR

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Magister en Desarrollo Educativo
y Social Fundación CINDE
Bogotá, Colombia
jfaguilar@udistrital.edu.co

ISABEL CRISTINA CALDERÓN PALACIO

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación
Bogotá, Colombia
iccalderonp@pedagogica.edu.co

DANIEL SUÁREZ

Universidad de Buenos Aires
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
danielhugosuarez@gmail.com

PABLO PINEAU

Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, Flacso
Doctor en Educación Universidad
de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
pablopineau@fibertel.com.ar

JORGE INSUNZA

Universidad de Chile
Magister en Ciencias Humanas y Sociales
Santiago de Chile, Chile
jizunzah@gmail.com

MARÍA ESTHER AGUIRRE

Universidad Nacional Autónoma de México
Doctora en Pedagogía Universidad
Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
mariaestheraguirre@gmail.com

CARMEN ALICIA MARTÍNEZ RIVERA

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Doctora en Didáctica de las ciencias
experimentales y sociales
carmenaliciamartinezrivera@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO

RAÚL U. BARRANTES CLAVIJO

Universidad Pedagógica Nacional
Magister en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, Colombia
raulbarrantesc@gmail.com

MIREYA GONZÁLEZ LARA

Magister en Historia y Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
miregonzalezlara@yahoo.es

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Profesor titular Universidad del Cauca
Directora Centro de Memorias Étnicas
Magister en Psicología Social Comunitaria
Pontificia Universidad Javeriana
Popayán, Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

SANDRA GUIDO GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación Universidad
Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
sguido@pedagogica.edu.co

OLGA LUCÍA CASTIBLANCO ABRIL

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctora en Educación para la Ciencia
Universidade Estadual Paulista
Julio Mesquita Filho
Bogotá, Colombia
ocastiblanco@yahoo.com

ALEXÁNDER ORTIZ OCAÑA

Universidad del Magdalena
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Universidad Pedagógica de Holguín
Magdalena, Colombia
alexanderortiz2009@gmail.com

EVALUADORES

LINA MARCELA PÉREZ ALARCÓN

Institución Educativa Distrital
Nuevo Horizonte
Especialista en DDHH y
Magister en Educación
linam0501@gmail.com

LUISA FERNANDA LOZANO

Licenciada en Educación Comunitaria
- Especialista en Políticas públicas y
en estudios feministas y de género
lulozanol@unal.edu.co

FELIPE CONTRERAS ORTIZ

IED Liceo Femenino Mercedes Nariño
Especialista en Pedagogías,
Educación y Territorio
fco2693@gmail.com

CAROLINA SILVA 22.09.24

IED Juana Escobar
Magíster en Estudios Artísticos
viajeutopico@gmail.com

MARY LUZ PARRA

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación
mlparra@pedagogica.edu.co

PAOLA NIÑO ROMERO

FIAN – Colombia. Coordinadora línea de
género y derechos humanos de las mujeres
promero@fiancolombia.org
(pendiente)

DIANA INCAPIÉ RINCÓN

(pendiente)
dihiri2404@gmail.com

ANA BEATRIZ CÁRDENAS

Gerenta Educación Compensar
Magister en Desarrollo Educativo y Social
abcardenasr@compensar.com

MARÍA ELENA VILLAMIL PEÑARANDA

mariaevillamilp@gmail.com
Investigadora independiente
Magister en Estudios Críticos de
las Migraciones Contemporáneas
Pontificia Universidad Javeriana

TEODORA HURTADO SAA

Universidad de Guanajuato
(pendiente)
teodora6811@gmail.com

DIANA ROCÍO GARZÓN

Ministerio de Educación Nacional
Maestría en comunicación-
educación//Lenguaje, comunicación
y perspectiva de género.
Dgarzont@mineducacion.gov.co

ANA GAMBA ROMERO

Universidad Autónoma de Madrid
Doctora en Antropología Social
ana.gamba@inv.uam.es

MARIELA GUERRA

(pendiente)

ÚRSULA MENA LOZANO

Grupo de Investigación Guiagu
Bantu Universidad de Antioquia
Maestría en Comunicación con énfasis
en cultura. Estudios interdisciplinarios.
Urmelo1@hotmail.com

LEONARDO MONTOYA

Universidad de Antioquia
Doctor en Investigación Educativa
- Magíster en Antropología
leonardomus44@gmail.com

CAMILO ANDRÉS GUANES

(pendiente)
Maestría-Sociología y Estudios
Feministas y de Género
camilo.279@gmail.com

ELIANA MEJÍA SOTO

Independiente
Magister en Intervención en
Sistemas Humanos
mejia.e@javeriana.edu.co

KELLYN DUARTE

Ministerio de Igualdad
Maestría en Estudios de Género
kellyn.duarte@gmail.com

VIVIANA MARTÍNEZ

Ministerio del Trabajo
Licenciada en Educación Comunitaria
con Énfasis en Derechos Humanos.
Posgrado. Finanzas, Gobierno y
Relaciones Internacionales
martinzviviana@gmail.com

DANIELA NEISSA

Oficina Consejería Comisionada de Paz
Maestría-Política pública y
Derechos Humanos
danielaneissa@presidencia.gov.co

NATALIA BARRAGAN

Universidad de Nariño
Geografía humana (pendiente)
nataliabarragan@udenar.edu.co

SOBRE LAS OBRAS DE ESTE NÚMERO

قرص تخم قرسي

– ةل يمج نونف – ريوصت و ضيرمت سوي رول الكب يلع ةلصاح . 1984 ةزغ نم ةيني طسلف ةنانف ةحصل ةفل تخم تالاجم يف تاداهشلا و ةيبي ردتلا تارودلا نم ديدعلا يلع ةلصاح . يصقألا ةعماج ديدعلا يف تكراش . ثي دحل او رصاعملا نفلأ – كي فارغلأ – كسي بارألأ – ريوصتلا – مسرلا – ني طسلف لجأ نم نونانف , نفلأ عيبر , ةباشلا باوملا لقص انم ةرصاصملا ةينفلأ ش رولا نم 1500 ابيرقت, داسفلا ةبراحم , برحلأ راثآ انم تايرادجلأ نم ديدعلا يف تكراش , يملعلا طابس يف تكراش , ةبكنلأ موي , ريسألأ موي , ةين طولأ ةدحولأ , يملعلا ةأرملا موي , ناسنالا قوقح , عم نواعتلأب , يلودلأ داليم ناجرم انم ةيلودلا ةيعامجلأ ضراعملأ و ةينفلأ تارهاظتلا نم ديدعلا ركفلأ و ةفاقثلا ةيعمج , سيس نرفلا يف اققثلا زكرملا , اققثلا ةعومجمو رصاصملا نفلل كي بابابش جالوكلا وهو صاخ عباطب ءاسيم بولسأ زيمتي , هللا مار يف يني كاكسلا ليلخ زكرمو ةزغ يف رحلا

Short bio

Palestinian artist from Gaza, 1984. She holds a Bachelor of Nursing and Painting - Fine Arts - Al-Aqsa University. She holds many training courses and certificates in various fields: health - drawing - photography - arabesque - graphics - contemporary and modern art. It is in many contemporary art workshops, such as cultivating young talents, spring of art, artists for Palestine, Sabbat Al-Alami, and you are in many murals, including the effects of war, fighting corruption, approximately 1500, human rights, International Women's Day, national unity, prisoner day On Nakba Day, to participate in many artistic demonstrations and international collective exhibitions, including the International Milad Festival, in cooperation with shababeek for fine art and Eltiqaa groupb , the French Cultural Center, the Association for Culture and Free Thought in Gaza and the Khalil Sakakini Center in Ramallah, my art style, is collage

Breve biografía

Artista palestina de Gaza, nacida en 1984. Es licenciada en Enfermería y Bellas Artes (Pintura) por la Universidad Al-Aqsa. Ha realizado numerosos cursos de formación y posee certificaciones en diversos campos: salud, dibujo, fotografía, arabescos, gráficos, arte contemporáneo y moderno. Ha participado en múltiples talleres de arte contemporáneo, como "Cultivando jóvenes talentos", "Primavera del arte", "Artistas por Palestina", "Sabbat Al-Alami", y ha colaborado en numerosos murales con temáticas como los efectos de la guerra, lucha contra la corrupción, derechos humanos, Día

Internacional de la Mujer, unidad nacional, día del prisionero y el Día de la Nakba. Ha participado en manifestaciones artísticas y en exposiciones internacionales colectivas, incluyendo el Festival Internacional Milad, en colaboración con Shababeek for Fine Art y el grupo Eltiqaa, el Centro Cultural Francés, la Asociación para la Cultura y el Pensamiento Libre en Gaza, y el Centro Khalil Sakakini en Ramallah. Mi estilo artístico es el collage.

* The rabbit ran from here and I ran after him... Where did he go I cant see him anymore... Maybe he got into this hole... Oh my God, I'm falling... I'm falling... No, I'm getting up again in a beautiful magical world... Is it a dream...I never want to wake up...I want to fall again Here is my world Here is my dream Here is the beautiful irrational.



autor : Maysaa Yousef
título : Falling Down, But Keep Rise Up Again
año : 2021



Un especial reconocimiento a Ruth Albarra-cín Barreto, maestra de niñas, niños y comu-nidades, en colegios públicos de Bogotá. Su huella, su entrega y su inspiración han hecho posible que la Revista *Nodos y Nodos*, dedica-da a los maestros, sus saberes, sus prácticas y sus sueños, se convierta en una galería enri-quecida con las más hermosas obras de arte que ella ha sabido descubrir, seleccionar y gestionar, durante varios años. Este bello nú-mero, ilustrado con la obra de Maysa Yousef, artista palestina que continúa trabajando en medio de la violencia ejercida contra su país, es el mejor ejemplo de ello.



Editorial



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

Enseñar a transgredir desde los márgenes: bell hooks y las pedagogías latinoamericanas

"El feminismo es un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión."

BELL HOOKS, *El feminismo es para todo el mundo*

Este número de *Nodos y Nudos* nace como un acto de memoria y de rebeldía. Nace para honrar a bell hooks, quien nos enseñó que educar es un gesto de insurrección y que la palabra crítica puede abrir grietas en las murallas de la opresión y el sometimiento. Treinta años después de *Enseñar a transgredir*, su pensamiento sigue siendo brújula y latido: nos recuerda que la educación no es neutral, que el aula puede ser campo de domesticación o territorio de libertad, y que cada encuentro pedagógico encierra la posibilidad de transformar vidas.

La autora, nacida en Kentucky, Estados Unidos, en 1952, nos legó un feminismo encarnado, comunitario, interseccional. Nos recordó que el amor (a la justicia, a la libertad, a nosotras mismas) no es un adorno de la lucha, sino su fuerza vital. En tiempos marcados por violencias de género, feminicidios, racismos persistentes y desigualdades estructurales en América Latina, su voz resuena con urgencia. Nos invita a comprender que la emancipación no se decreta desde arriba ni se limita a proclamas teóricas: se teje en lo cotidiano, en la pedagogía que cuida, en la práctica que escucha, en la escritura que no excluye, en la comunidad que resiste, por eso conviene traer unas palabras de esta autora quien, en *Todo sobre el amor*, afirma: "El amor debe ser la base de nuestras luchas: amor a la justicia, a la libertad, a nosotras mismas".

Los textos que conforman este número dialogan con esa pedagogía de la transgresión desde los márgenes latinoamericanos. En ellos se encuentran experiencias que ponen en juego pedagogías artísticas para desmontar el racismo; prácticas que enlazan espiritualidad, memoria y comunidad; propuestas docentes que reivindican la emoción y el cuidado como lugares de aprendizaje crítico; narrativas que se resisten al silenciamiento académico. Se trata de apuestas que expanden el legado de

hooks, que lo reescriben en clave latinoamericana, desde el sur, y que confirman que el conocimiento es siempre relacional, colectivo, encarnado.

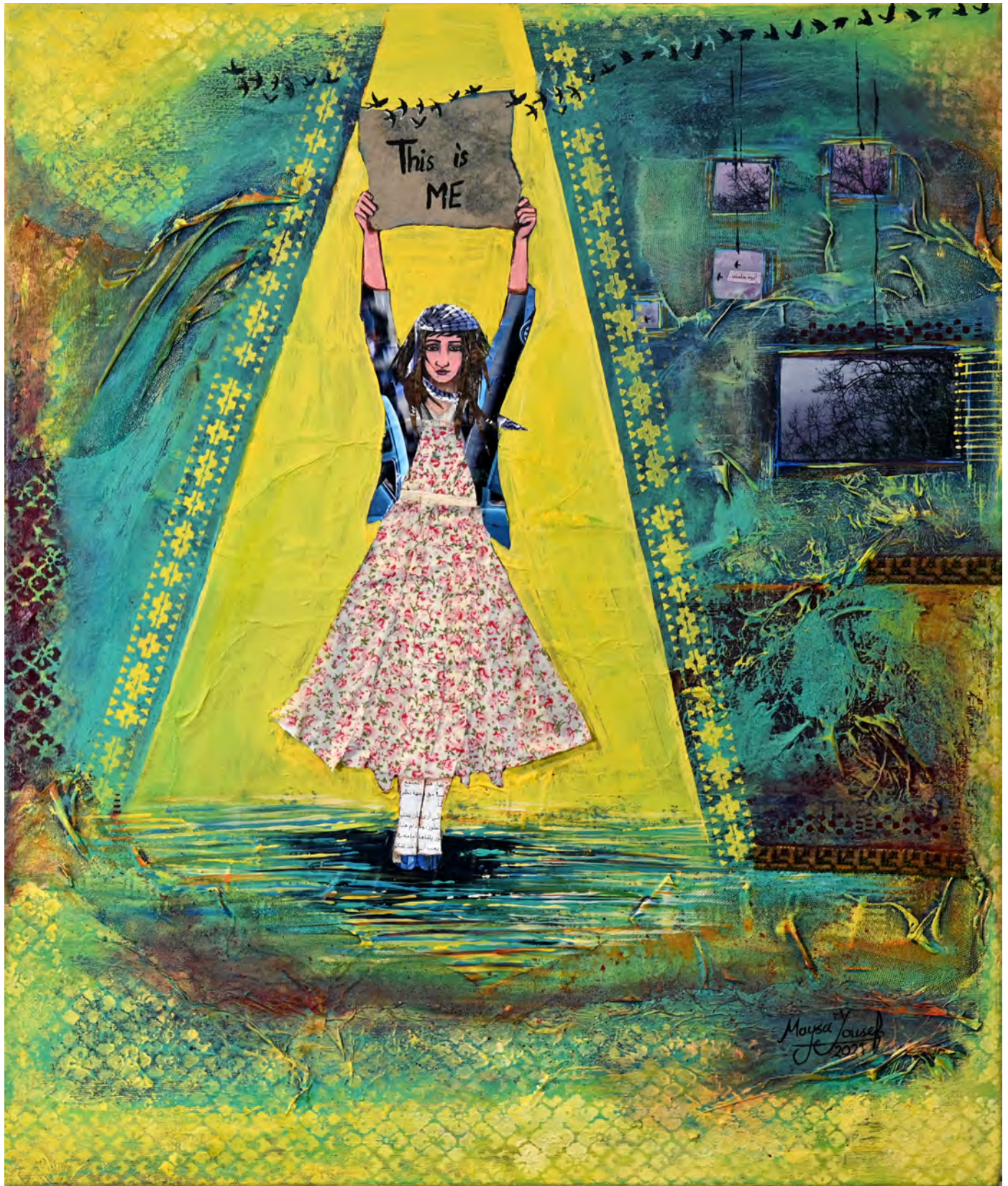
Enseñar a transgredir es, entonces, una praxis que demanda coraje. Significa desobedecer las jerarquías del saber, confrontar los privilegios sedimentados en nuestras instituciones, y sostener espacios donde la diversidad, la diferencia y el disenso no sean temidos, sino celebrados como semillas de libertad. Significa, también, reconocer que la pedagogía no es un ejercicio distante ni burocrático, sino un arte de crear comunidad frente al dolor, un acto de amor en medio de la adversidad, una forma de resistencia frente a los intentos de convertir la educación en mercancía.

Hoy, cuando las democracias se resquebrajan, sigue latente la amenaza fascista y la lógica neoliberal intenta domesticar incluso el deseo de aprender, volver a bell hooks no es nostalgia: es estrategia de supervivencia, es horizonte de esperanza, es insistir en que otra educación, amorosa, crítica, transformadora y feminista, es posible.

Este número es, en consecuencia, una invitación a transgredir con nosotras; a reconocer que el feminismo, como recordaba hooks, es para todas y todos; a sostener que la pedagogía es inseparable de la vida. Invitadas e invitados a afirmar que solo desde la unión de nuestras voces, nuestras luchas y nuestras memorias podremos construir una educación que sea refugio y resistencia, ternura y combate, herida y posibilidad.

Sonia Torres
Decana de la Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional





• This is Me

We shed light on our dreams and hopes...a Palestinian identity... here we live, here we grow ... here the birds fly and song for better days....and here we fight for everything, for our right to live in safety and eternal peace.

Collage Acrylic Color and different material on canvas



autora : Maysaa Yousef

título : This is Me*

año : 2021

Tránsitos hacia una pedagogía crítica feminista y comprometida



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21579

Transitions Toward
a Committed and
Feminist Critical
Pedagogy

Trânsitos para
uma pedagogia
crítica, feminista e
comprometida

Juan Camilo Buitrago-Trujillo*
Mauricio Chemás-Rendón**
María Ximena Dorado-Velasco***

Fecha de recepción: 21-05-2024

Fecha de aprobación: 21-05-2025

CÓMO CITAR

Buitrago-Trujillo, J. C., Chemás-Rendón, M. y Dorado-Velasco, M. X. (2024). Tránsitos hacia una pedagogía crítica feminista y comprometida. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21579. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21579>

* Doctor en Ciencias en Diseño y Arquitectura, Universidad de São Paulo. Profesor, Departamento de Diseño, Universidad del Valle. juan.buitrago@correounivalle.edu.co

** Doctor en Antropología Social y Cultural, Universidad de Barcelona. Profesor, Departamento de Diseño, Universidad del Valle. mauricio.chemas@correounivalle.edu.co

*** Doctora en Ciencias sociales y humanas, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora, Departamento de Diseño, Universidad del Valle. maria.ximena.dorado@correounivalle.edu.co





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21579

RESUMEN

El presente artículo resulta de una serie de reflexiones derivadas de nuestro trabajo docente en la asignatura de Metodología de investigación (2020) para estudiantes de octavo semestre de los programas de Diseño Gráfico e Industrial del Departamento de Diseño de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali, Colombia. La asignatura fue orientada con base en el trabajo de investigación doctoral de una de las autoras de este artículo, quien, a partir de una revisión crítica al diseño disciplinar, hegemónico y tradicional en el horizonte de un campo de estudio emergente,[1] plantea una intervención en los procesos pedagógicos que guían la formulación de los proyectos de grado. El sentido de su propuesta, que además revitaliza experiencias previas motivadas por otros profesores del programa, fue crear condiciones de posibilidad para indagar, incursionar y experimentar con prácticas del conocer alternativas, con enfoque feminista y decolonial, que motiven a los y las estudiantes a trabajar con metodologías que cuestionen la tradición epistemológica del diseño (por moderno colonial, cientificista, patriarcal y capitalista) y les permitan reconocer los sistemas de poder y las múltiples formas de opresión que persisten en los entornos sociales y educativos de los que participan.

Lo que acá consignamos es producto de discusiones permanentes e inacabadas sobre la formación profesional en diseño desde una universidad pública y regional, y de nuestro deseo por promover una pedagogía crítica y emancipadora que desemboque en alternativas a la forma dominante de producción de conocimiento. Si bien este texto no presenta citas textuales de los y las estudiantes, sus voces están presentes en cada reflexión y en cada cuestionamiento metodológico que aquí se expone.

Palabras clave: pedagogía; diseño; investigación; alternativas; crítica; universidad

ABSTRACT

This article is the result of a series of reflections arising from our teaching work in the Research Methodology course (2020), taught to eighth-semester students in the Graphic Design and Industrial Design programs at the Department of Design, Universidad del Valle, in Cali, Colombia. The course was guided by one of the article's authors' doctoral research, which, through a critical review of disciplinary, hegemonic, and traditional design within the horizon of an emerging field of study, proposes an intervention in the pedagogical processes that guide the formulation of final project proposals. The purpose of this proposal—which also revitalized previous experiences inspired by other faculty in the program—was to create the conditions that make it possible to research, delve into, and experiment with alternative ways of knowing, with a feminist and decolonial approach. These practices aim to encourage students to work with methodologies that question the epistemological tradition of design (as modern-colonial, scientific, patriarchal, and capitalist), and that allow them to recognize systems of power and the multiple forms of oppression that persist in the social and educational contexts to which they belong.

What we present here is the fruit of ongoing and unfinished discussions about professional design education within the context of a regional public university, and our desire to promote a critical and emancipatory pedagogy that points toward alternatives to the dominant form of knowledge production. Although this text does not include direct quotations from students, their voices are present in every reflection and methodological question raised here.

Keywords: pedagogy; design; research; alternatives; critical; university

RESUMO

Este artículo resulta de una série de reflexões derivadas do nosso trabalho docente na disciplina de Metodologia de Pesquisa (2020), ministrada para estudantes do oitavo semestre dos cursos de Design Gráfico e Design Industrial do Departamento de Design da Universidade del Valle, na cidade de Cali, Colômbia. A disciplina foi orientada com base na pesquisa de doutorado de uma das autoras deste artigo, quem, a partir de uma revisão crítica do design disciplinar, hegemônico e tradicional, no horizonte de um campo de estudo emergente [1], propõe uma intervenção nos processos pedagógicos que orientam a formulação dos projetos de trabalhos de conclusão de curso. O sentido dessa proposta — que também revitalizou experiências anteriores motivadas por outros docentes do programa — foi criar condições de possibilidade para pesquisar, adentrar-se e experimentar com práticas alternativas do conhecer, com enfoque feminista e decolonial. Tais práticas buscam estimular os e as estudantes a trabalharem com metodologias que questionem a tradição epistemológica do design (por ser moderno-colonial, cientificista, patriarcal e capitalista), e que permitam lhes reconhecer os sistemas de poder e as múltiplas formas de opressão que persistem nos contextos sociais e educacionais dos quais fazem parte.

O que aqui apresentamos é fruto de discussões permanentes e inacabadas sobre a formação profissional em design no contexto de uma universidade pública e regional, e de nosso desejo de promover uma pedagogia crítica e emancipadora que aponte alternativas à forma dominante de produção de conhecimento. Embora este texto não apresente citações diretas de estudantes, suas vozes estão presentes em cada reflexão e em cada questionamento metodológico exposto aqui.

Palavras-chave: pedagogia; design; pesquisa; alternativas; crítica; universidade

Un primer contexto

El curso de Metodología de investigación que propició las reflexiones aquí descritas fue concebido como la primera etapa del Taller de Investigación Experimental (en adelante: TIE), una intervención pedagógica integrada al trabajo de investigación doctoral de una de las autoras de este artículo, profesora del departamento. El TIE tendría una duración de tres semestres —el tiempo establecido en el reglamento para que los y las estudiantes formulen y desarrollen su proyecto de grado—, e iniciaría en octavo semestre con el curso Metodología de investigación, dirigido a estudiantes de ambos programas académicos (industrial y gráfico).

El objetivo del TIE era crear un espacio de experimentación metodológica que partiera de una revisión crítica de los procedimientos tradicionales de investigación y de la producción de conocimiento. Igualmente, pretendía habilitar al estudiantado, a partir de exploraciones prácticas, a reconocer que

las creencias y comportamientos del investigador forman parte de la evidencia empírica a favor (o en contra) de los argumentos que sustentan las conclusiones de la investigación. Y esta evidencia tiene que ser expuesta al análisis crítico tanto como debe serlo el conjunto de datos que suele definirse como evidencia relevante. (Harding, 1987, p. 8)

Finalmente, buscaba evidenciar que los aparatos y las prácticas material-discursivas moldean los fenómenos que estudiamos (Barad, 2003).

El curso inició en octubre de 2019. Sin embargo, un mes después tuvo lugar en Colombia un paro nacional que movilizó a parte de la población de las principales ciudades del país, incluida Cali. Se trató de una respuesta a la impopularidad de las políticas económicas, sociales y ambientales del gobierno de Iván Duque; al incumplimiento de los acuerdos de paz con las FARC-EP; y al asesinato de líderes y lideresas sociales, ambientalistas, excombatientes firmantes del acuerdo y opositores del gobierno de turno. Como la comunidad estudiantil fue convocada a movilizarse, el semestre se suspendió para garantizar su participación en el paro sin perjudicar sus obligaciones académicas. Así las cosas, nuestras intenciones para el curso se reactivaron en febrero de 2020, tras varios meses en paro.

Los(as) profesores(as) a cargo diseñamos un programa basado en la lectura de material bibliográfico que permitiera problematizar la noción de *investigación* a la que los y las estudiantes recurren con frecuencia, implícita en el currículo de ambos programas. Nos referimos a un concepto que supone mayor objetividad y validez científica en la medida en que exista mayor distancia entre sujeto y objeto de investigación. Esta visión, aplicada al diseño, se traduce en proyectos que intervienen en la realidad de otros —usualmente en condición de necesidad, carencia, cuidado y dependencia—, a partir de preconceptualizaciones que definen, de manera general y universal,

cómo solucionar problemas ajenos mediante sistemas de objetos, imágenes, servicios, experiencias, etc.

Así, el Diseño fundado en supuestos modernos, se pretenderá objetivo. Gracias a su científicidad pretenderá resolver problemas claros y distintos, universales, con soluciones liberadas de toda subjetividad. Esto se pensará posible porque la corporeidad y el lugar serán consideradas contingencias superables. Finalmente, dado que el pensamiento moderno supone que su comprensión de la realidad es un espejo de esta, su Diseño será capaz de dar respuestas generalizables y unívocas, de construir un mundo que es real, efectivo y absoluto, para adquirir así una pretendida superioridad epistémica respecto a otras prácticas. (Cruz-Aburto, 2020, p. 4)

A medida que tratábamos con los y las estudiantes los aspectos problemáticos de la dicotomía jerárquica *sujeto-objeto* —y los efectos de ese paradigma sobre los conocimientos derivados de experiencias que no respondían a la lógica racional moderna (como la violencia epistémica—, cada estudiante debía iniciar la exploración de un tema de su interés y, atravesado por las discusiones grupales, establecer un vínculo con su objeto de investigación —o con esa forma de relación denominada *reflexividad de la ciencia social* en Harding (1987). El curso transcurría entre sesiones de discusión de lecturas, actividades de incorporación de saberes (talleres), puestas en común de los avances —que usualmente formaban parte de las actividades de incorporación— y sesiones con invitados(as).

En marzo de 2020, un mes después del retorno a la normalidad académica, la Universidad del Valle decidió suspender las actividades presenciales, en cumplimiento de las disposiciones del Gobierno Nacional ante el inicio de la pandemia de COVID-19. Nosotros(as) nos vimos obligados(as) a adaptar el curso a las condiciones de la virtualidad y del trabajo en casa. Esto afectó nuestras expectativas sobre el potencial de las actividades de incorporación de saberes —que teníamos previstas para desarrollar en grupos, de manera presencial, con énfasis en la experiencia corporal— y modificó por completo la propuesta del ΠΕ.

A pesar de estas contingencias, logramos desarrollar el curso. Al finalizar el semestre, los y las estudiantes debían haber delimitado con mayor claridad

su interés de investigación mediante la elaboración del estado del arte, en el cual se vería reflejado el impacto de las discusiones sobre los procedimientos; por ejemplo, si al seleccionar y abordar sus referentes atendían al lugar de producción de ese conocimiento o identificaban formas de violencia epistémica. La última sesión (virtual) consistió en la presentación de un mapa o esquema por proyecto, en el que cada estudiante ponía en diálogo los referentes encontrados con sus propios conocimientos, experiencias e intuiciones. A través de sus decisiones temáticas, sus inquietudes frente al canon disciplinar y sus búsquedas metodológicas, expresaron una polifonía crítica que desafiaba los límites del proyecto, desde la perspectiva del diseño moderno: “El proyectar como emblema de racionalidad y libertad [...] de preconfiguración y gestión” (Mallol-Esquefa, 2018, p. 65).

Antes de continuar, conviene señalar que, en otros momentos de la historia del departamento, ya se había manifestado la intención de transformar las prácticas pedagógicas. Esto ocurrió a partir de 2007, cuando varios de sus integrantes iniciaron estudios de posgrado en artes visuales, ciencias sociales y filosofía. Tal irrupción produjo efectos en el modo de abordar los proyectos de grado, y configuró al menos tres posibilidades —intervención material, creación artística y estudios sociales— que propiciaron un cierto desdibujamiento de las fronteras tradicionalmente asignadas al diseño. Incluso, sin advertirlo del todo, se llegó a reivindicar expectativas no disciplinares.

Así, varios proyectos de grado se articularon a esos principios: algunos, más cercanos a la expectativa profesional, se involucraron sensiblemente con una comunidad para comprender una situación concreta —frecuentemente con preocupaciones ambientales—. Otros, centrados en la creación artística, se vincularon a problemáticas estético-formales o estético-políticas. Los demás, con una vocación académica, se aproximaron a fenómenos culturales para describirlos e interpretarlos. En estos últimos, se abordaron temas tan diversos como la morfología prehispánica, el uso del espacio urbano o el análisis del lenguaje en diversas producciones culturales —cine, ilustración histórica, peinados, vestuario, caligrafía, entre otros—.

Durante diez años, estos desplazamientos hacia las fronteras del campo disciplinar coincidieron con la salida de algunos profesores(as) para cursar estudios doctorales y su posterior regreso. Este movimiento debilitó la apuesta, casi borrándola de la práctica pedagógica. Aunque hubo ciertos gestos, se presentó una reducción dramática de inquietudes sobre estos enfoques limítrofes. Los nuevos docentes que llegaron a cubrir esas ausencias reproducían los antiguos enclaves profesionalistas del diseño, tanto en la enseñanza como en la dirección de proyectos de grado. Fue como si se abriera una ventana que regresara la propuesta pedagógica a las expectativas de los años ochenta: instrucción, obediencia y poco estímulo a la curiosidad (Buitrago, 2012, p. 59).

Aun así, aquellos antecedentes prepararon el terreno para que la propuesta del TIE fuera acogida y pudiéramos intervenir el curso de Metodología de investigación en 2019. La reflexión derivada de esa experiencia se despliega en los cuatro apartados siguientes, sin que ello implique una cronología de los hechos. Este texto es un relato que entrecruza teoría y práctica, autoobservaciones y diálogos espontáneos con estudiantes sobre una metodología en construcción.

Despatriarcalizar la universidad: entre el lugar de la voz y el sentido del otro

A partir de nuestro ejercicio docente en el curso de Metodología de investigación, llegamos a considerar el silencio de nuestros estudiantes como un síntoma de una educación fundamentalmente colonial y patriarcal. ¿Qué nos dice su silencio sobre la forma en que han sido educados? Probablemente dé cuenta de ese *sistema bancario* de la educación que fue objeto de crítica por parte de Paulo Freire, un "planteamiento de la enseñanza enraizado en la idea de que lo único que tienen que hacer las y los estudiantes es consumir información suministrada por un profesor y ser capaces de memorizarla y almacenarla" (sobre Paulo Freire en hooks, 2021, p. 35).

Para nosotros(as), al interior del aula, su silencio es sinónimo de prudencia, modestia y sumisión, similar al gesto del colonizado del que habla Silvia

Rivera-Cusicanqui a propósito de la figura de lo indígena en la iconografía de Waman Puma:

No obstante, la imagen de un indio empequeñecido ante sus iguales traza el itinerario psicológico de la dominación. La condición de pequeñez social, y la actitud de "abajar el lomo", resumen el trasfondo moral de la penuria colonial. Más que las penas físicas, es el despojo de la dignidad y la internalización de los valores de los opresores lo que, al igual que en Frantz Fanon, hace de Waman un teórico de la condición colonial. (2015, p. 181)

Notamos que, con frecuencia, los y las estudiantes controlan y ocultan sus emociones, sus pulsiones y sus deseos: han interiorizado los valores del buen aprendiz, aquel que debe creer lo que dicen los profesores sin atreverse a cuestionarlo; y si lo hace, debe recurrir a argumentos fácticos y precisos que, expresados en un lenguaje académico, lo aproximen al nivel de su interlocutor. Lo demás son opiniones, intervenciones triviales, incluso *obstáculo epistemológico* (Castro-Gómez, 2007); es decir, eso de la condición humana que *interfiere* en los procesos de enseñanza.

Del otro lado, el profesor actúa como el padre represivo, la autoridad incuestionable, el proveedor de certezas, al que cualquier atisbo de subjetividad le significaría descrédito, ablandamiento y, consecuentemente, la indeseable feminización.¹ bell hooks se refiere a esa contención de la subjetividad del profesor como *deshumanización*, la consecuencia de atomizar o desintegrar los campos de la experiencia:

El único aspecto de nuestra identidad venía determinado por lo bien que funcionasen nuestras cabezas, por nuestra capacidad para hacer nuestro trabajo en el aula. Supuestamente, nuestro ser se vaciaba en el momento en que cruzábamos el umbral, dejando solo una mente objetiva, libre de experiencias y prejuicios. (hooks, 2021, p. 38)

A nosotras, las profesoras, las mujeres académicas —quizá también a las personas no binarias—, ese escenario nos presenta dos opciones: masculinizar nuestro trabajo, acentuando la doctrina, el poder y la compostura, o hacer de madres del estudiantado, abrazando el pensamiento patriarcal, desde el cual el

¹ Por eso el género de ese sujeto es, en esta parte del texto, masculino. Tendrá más sentido en los próximos párrafos.

cuidado y la sumisión siguen pareciendo una característica ontológica, natural y exclusiva de las mujeres (hooks, s. f.).

Para el curso de Metodología de investigación preferimos probar con algo distinto y que no reforzara los sistemas existentes de dominación. Al actualizar la apuesta de 2007, instamos a los y las estudiantes a concebir la elaboración de su proyecto como una ocasión para su autorrealización, para lo cual debíamos transformar nuestras prácticas pedagógicas. En palabras de Biesta:

In order to overcome the "teacher-student contradiction" characteristic of banking education, both the teacher and the student need to give up the very identity that keeps them in an oppressive and dehumanising relationship. Instead they need to engage in a relationship which Freire calls *dialogue*. (Biesta, 2017, p. 57)

También debíamos reconstruir un vínculo pedagógico basado en el mutuo reconocimiento, en el respeto por las diferencias, por el lugar del otro(a) y por su saber, su hacer y su sentir: "Here the teacher is a subject with other subjects, rather than a subject depositing knowledge into objects. In one and the same move, students cease to be "docile listeners" and become "critical co-investigators in dialogue with the teacher (Freire, 1993, p. 62)" (Biesta, 2017, p. 58).

Por supuesto, despatriarcalizar las relaciones entre profesores(as) y estudiantes —más específicamente, las que tienen lugar en el aula— implica reconocer el papel que desempeñamos todos(as) en perpetuar y sostener la cultura del patriarcado. Para bell hooks: "We will recognize patriarchy as a system women and men support equally, even if men receive more rewards from that system. Dismantling and changing patriarchal culture is work that men and women must do together" (hooks, s. f.). También hace falta que profesores(as) y estudiantes compartan la responsabilidad sobre el aprendizaje, que nos hagamos mutuamente cargo; para ello, es necesario propiciar situaciones de aprendizaje basadas en la autonomía y en el reconocimiento del estudiantado como sujeto poseedor de conocimientos no formales, adquiridos en el medio social y natural del que proviene.

En el curso de Metodología de investigación hicimos algunos talleres —actividades de incorporación

de saberes— después de las sesiones de lectura y discusión. En uno en particular, cuando aún trabajábamos de manera presencial, propusimos a los y las estudiantes tomar posición frente a un enunciado provocador. Para este taller tomamos como referencia un ejercicio de debate y diálogo llamado *feminismos face to face*, propuesto por un club de lectura feminista bogotano. En nuestro caso, los y las estudiantes debían formar dos grupos y, en cada uno, preparar un argumento sobre por qué estaban o no de acuerdo con el enunciado, discutir en plenaria sus razones y responder, en una suerte de contrargumentación, a las interpelaciones hechas por el grupo contrario.

Al discutir la afirmación "La aplicación de métodos garantiza el cumplimiento de expectativas sobre la culminación satisfactoria de un proyecto", cada grupo tomó un rumbo distinto, aunque en el fondo todos manifestaban estar en desacuerdo con ella. Pero claro, se trataba de una sentencia poco ambigua, sobre la que no tuvieron dificultad al momento de tomar posición; quizá esto no favoreció la emergencia de oposiciones claras y, por ende, de argumentos limítrofes y oscilaciones. Ambos grupos defendían, en esencia, lo mismo, solo que estuvieron jugando a la confrontación.

Fue muy interesante verlos entusiasmados(as) con la dinámica propuesta, eufóricos(as) y determinados(as) en la defensa de sus opiniones. Nosotros(as), sin participar plenamente del ejercicio, observábamos que era posible la corresponsabilidad en el aprendizaje y la enseñanza, pues, en situaciones como la que propició el taller, los roles que los entornos universitarios suponen —estudiantes-profesores(as)— se hacen flexibles, móviles y pueden volverse parcialmente irrelevantes. Creemos que son roles, no identidades.

This is no longer a situation in which the teacher is the one who has knowledge and the students just memorise the content narrated by the teacher. Instead both are involved in collective acts of inquiry, inquiry in "fellowship and solidarity" which are "directed towards humanization" (Freire, 1993, p. 66). (Biesta, 2017, p. 57)

Sin embargo, nos llamó la atención que, en el desarrollo del debate —para el cual no dimos muchas

instrucciones—, los y las estudiantes demandaran arbitraje y mediación, nos preguntaran por reglas y, al no encontrar unos mínimos para dar la discusión entre los grupos, modificaran la estructura de la actividad a su antojo. Además, notamos poca disposición a la escucha. Eso nos hizo pensar que nuestros estudiantes sabían cómo organizarse y actuar en equipo, pero les faltaba entrenamiento en esa especial disposición para ser afectados(as) al interactuar con la alteridad, con lo otro que no soy yo ni es igual a mí, con opositores y contradictores. Levantaban la voz, interrumpían, ocupaban la palabra, se daban la espalda... fallaban en su sentido del otro, es decir, en notar la presencia de otro; en ver, pensar y experimentar al otro sin el afán de poseerlo, de ocuparlo, de devorarlo para asimilarlo, para suplantarlo con algo del repertorio propio. La escena nos recordó a Han, en *La agonía del Eros* (2014), quien habla de la erosión de la idea del otro, del extremo narcisismo —exacerbado por el neoliberalismo— que hace que el otro desaparezca.

Anticipamos que las observaciones hechas en conversaciones posteriores sobre ese taller se trasladarían al escenario de los proyectos de grado —en trabajos de campo y en contacto con otras personas—. Por esta razón, insistimos a los y las estudiantes que concibieran el objeto de estudio como límite del ego (Han, 2014), algo que los y las excede, que se desborda en su encuentro. Con ello, problematizamos el sentido de la representación en el modelo epistemológico vigente en ambos programas de diseño, donde, como advierte Han, el investigador o

el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma, se diluye el límite entre él y el otro. El mundo se le presenta solo como proyecciones de sí mismo. No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad. Solo hay significaciones allí donde él se reconoce a sí mismo de algún modo. (Han, 2014, p. 11)

Con esa premisa, empezamos a abordar las posiciones —no neutrales— implícitas en esa forma de conocer, sobre la que escribieron Santiago Castro-Gómez, Donna Haraway, Moira Pérez y Betty Ruth Lozano —algunos(as) de los(as) autores(as) que leímos en clase—, para poner en consideración

que la elección metodológica, que es también epistemológica, no debe escapar a la revisión crítica que deriva de preguntas como: ¿qué entendemos por conocimiento?, ¿quién o quiénes determinan qué es conocimiento?, ¿qué queda por fuera?, ¿dónde se produce?, ¿dónde circula y de qué forma?, ¿quiénes acceden a él?, ¿qué prácticas involucra la producción de conocimiento? y, por supuesto, ¿para qué o al servicio de qué se produce ese conocimiento? (la cuestión ético-política del asunto, que no es menor).

Pero, si sostenemos que "todas las universidades regionales, públicas o privadas, son instituciones predominantemente blancas, segregadas y racistas, dedicadas hoy a reproducir exclusivamente el modelo de conocimiento eurocéntrico moderno" (Carvalho y Flórez-Flórez, 2014, p. 132), y lo constatamos en las aulas del programa de diseño,² estamos en mora de comenzar un proceso de autocritica que nos lleve a *erguir el lomo* para revocar esa creencia de que "la palabra legítima le pertenece a los de arriba [mientras] los de abajo solo [damos] insumos" (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 89).

Por eso, con el ánimo de desmarcarnos del modelo, quisimos enrarecer, enredar y manchar las prácticas del conocer con lo que se pensó en su momento como *obstáculo epistemológico* (Castro-Gómez, 2007) o *contaminación del cuerpo* (Haraway, 2004). En el curso de Metodología de investigación elegimos accionar la pedagogía crítica comprometida de la que habla bell hooks (2021), es decir, propender por una educación holística y progresista que "hace hincapié en el bienestar. Esto significa que las y los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes" (p. 37).

Interrogar nuestras prácticas pedagógicas pasa por reconocer la presencia de nuestros cuerpos en el aula, eludir la escisión mente-cuerpo y "trastocar la idea de la profesora como una mente omnipotente que lo sabe todo" (hooks, 2021, p. 160), algo que nos fue sumamente difícil en las condiciones que impuso

² Aunque Cali es la ciudad del país que tiene mayor población negra afrodescendiente —la segunda de América Latina después de Salvador Bahía, en Brasil—, nuestro estudiantado y el cuerpo docente son predominantemente blanco-mestizos o predominantemente blancos.

la pandemia. Para nosotros(as), subvertir la identidad patriarcal de la educación y las formas *trascendentes y desencarnadas de conocimiento* (Vargas-Monroy, 2010) implica “deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula, negando la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros” (hooks, 2021, p. 161).

Insurgencias en-desde los sistemas educativos

Eduardo Restrepo, reconocido antropólogo y docente colombiano, publicó en mayo de 2021 una carta con los motivos de su renuncia a la Pontificia Universidad Javeriana, una de las universidades privadas más importantes del país. En el momento de su renuncia, Restrepo era profesor titular —máximo rango en el escalafón docente a nivel nacional—, llevaba quince años trabajando en la institución y dirigía la maestría en Estudios Afrocolombianos y la maestría virtual en Estudios Culturales Latinoamericanos.

En la carta que circuló abiertamente entre colegas y tuvo significativa resonancia en medios de comunicación nacionales, Restrepo cuestiona el *modelo gerencial* que prima en el manejo de las universidades —privadas y públicas— del país. Según él, este transforma a la universidad en una empresa altamente burocratizada, cuyos *procesos de precarización* laboral y entrampamientos burocráticos hacen del entorno académico institucional “algo muy distinto de un lugar donde primen asuntos como la producción de conocimiento, la pasión por los procesos de enseñanza-aprendizaje y la articulación de escenarios reflexivos y deliberativos de cara a las urgencias y sensibilidades de nuestras sociedades” (Restrepo, 2021, párr. 22).

En el mismo sentido, José Joaquín Brunner (Marquina, 2021) se refiere al fenómeno del que habla Restrepo como *capitalismo académico* y dice:

En el terreno del trabajo académico, el cambio se manifiesta, ante todo, por la difusión de un nuevo *ethos* laboral; un desempeño continuamente monitoreado, sujeto a evaluaciones constantes, con estándares de producción y productividad, agregación de funciones y *multitasking*, expansión del tiempo dedicado a las tareas, participación en procesos de internacionalización, búsqueda

y obtención de recursos (emprendimiento e innovación) y, ahora último, además, fusión entre hogar y trabajo y disponibilidad 24 x 7 para atender excepcionalmente requerimientos académicos bajo la regla de la emergencia sanitaria. (Marquina, 2021, p. 275)

Ante ese panorama, pensamos que al sistema educativo de hoy hay que encontrarle grietas, espacios que acogen esperanzas pequeñas (Walsh, 2017), donde insurjan prácticas de creación e imaginación encarnadas, informadas por la historia propia y colectiva, con las voces que se expresen crítica, ética y políticamente frente a esas urgencias y sensibilidades de nuestras sociedades que apresuraron la renuncia de Restrepo. Nos convoca ese llamado a advertir, a ver, las grietas que “revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación” (Walsh, 2017, p. 32).

La propuesta del curso de Metodología de investigación a la que nos hemos referido no fue del todo acogida por los y las estudiantes. Sabíamos que algunos(as) mirarían con desdén las lecturas que acompañaban las discusiones de cada sesión, no solo porque la temática no es usual en el currículo de diseño, sino porque lo que desestabilizan son las bases sobre las que se edifican los estrechos cercados disciplinares: eso que les da autoridad respecto de otras prácticas. Aun así, abordamos los textos en detalle, desmenuzamos los conceptos, los postulados, identificamos su estructura argumentativa y, así, de a poco, fuimos reconociendo el potencial de las reflexiones críticas sobre lo que Catherine Walsh llama “la lógica de la modernidad-colonialidad capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada con su ‘monólogo de la razón moderno-occidental’ (Bautista, 2009), negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual, explotación de la naturaleza y proyecto de guerra-muerte” (Walsh, 2017, p. 33).

La dificultad de estos ejercicios de lectura y de comprensión lectora tiene que ver con una habilidad y un hábito que poco se transversaliza en los currículos de pregrado de la Universidad del Valle. Según la profesora titular de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Esperanza Arciniegas, experta en temas de lecto-escritura,

uno de los factores de deserción en la Universidad es la problemática de la lectura y la escritura, que lleva al fracaso durante los primeros semestres o al finalizar la carrera, cuando los estudiantes no escriben adecuadamente su trabajo final para obtener su grado.³ (s. f., p. 1)

En nuestros años de experiencia docente, evidenciamos que los y las estudiantes leen lo indispensable y pareciera que solo por demanda. Esta problemática se refuerza en la estructura curricular de los programas académicos con la escisión entre práctica y teoría: a la primera se la concibe como instancia comprobatoria, el lugar donde se observan las hipótesis; y a la segunda, como repositorio de verdades universales y objetivas. En el caso de los programas de diseño, en unas asignaturas se lee, difícilmente se escribe, y en otras se diseña.

Además de propiciar la lectura de determinados(as) autores(as) —Santiago Castro-Gómez, Carlo Ginzburg, Moira Pérez, Betty Ruth Lozano, Wright Mills, Donna Haraway—, invitamos a la clase a un par de estudiantes en una etapa avanzada de proyecto de grado, a un profesor del departamento, doctor en antropología, y a una profesora e investigadora externa. Nos interesaba que compartieran con los y las estudiantes sus experiencias en la construcción y el desarrollo de una investigación. Escuchar a quienes ya han transitado el camino que nuestros estudiantes recién empezaban a trazar les ofrecía una gama de posibilidades para ampliar su comprensión sobre la investigación.

Por ejemplo, la profesora Betty Ruth Lozano comentó que, para ella, la investigación es *una exploración sobre sí misma*. Al estudiar de cerca el problema de la violencia contra las mujeres en Buenaventura —ciudad portuaria del Pacífico colombiano con altos índices de violencia, criminalidad, narcotráfico y desplazamiento interurbano—, Lozano evidenció el resquebrajamiento del tejido comunitario como consecuencia de los feminicidios y la violencia racista estructural ligada al modelo de desarrollo, a pesar de las historias de resistencia a la opresión y al abandono estatal que abundan en las comunidades del puerto. Su trabajo no está desligado de su historia

como mujer negra, y es producto de la articulación entre activismo, investigación social y producción de conocimiento fronterizo, desde las márgenes y con las comunidades.

La participación de Lozano en el curso llegó en un momento en que ya habíamos discutido esa forma de asumir los objetos de investigación como cosas estáticas e inertes, sin agencia, de las que se puede extraer información que luego se convierte en datos afirmativos sobre una realidad dada y homogénea. Al contrario, lo que concluimos después de escuchar a los(as) invitados(as) fue que los objetos de investigación son dinámicos, vivos, cambiantes en sí mismos y, más aún, en la interacción con otros, en este caso, con el(la) investigador(a): apropiar esa concepción de la investigación constituye un intento por “desestabilizar las prácticas existentes de conocer y así cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización” (Alexander, citado en Walsh, 2017, p. 38).

Lo que dice Silvia Rivera-Cusicanqui a propósito del funcionamiento del mestizaje como política colonial es homólogo a eso que mencionamos antes sobre el buen aprendiz: la educación funciona como una *ciudadanización forzada*, práctica civilizatoria (Rivera-Cusicanqui, 2015) que se convierte en medio para el ascenso social, el prestigio y la acumulación. Según Lerena, “la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas” (Barroso-Tristán, 2017, pp. 13-14). De ahí que tener un título universitario, además de un privilegio, se convierta en puerta de acceso a un tipo de vida *reperoriada*, al menos conservadora: trabajo, estabilidad económica, consumo, pareja y familia heteronormativa, bienes materiales. Y la historia vuelve a empezar.

La universidad no está habilitando otras formas de concebir la vida adulta —tampoco las infancias, menos la vejez—, otras aspiraciones, alternativas al individualismo hiperproductivo y narcisista del que habla Han (2014). La universidad participa activamente en la consolidación del sistema capitalista, patriarcal, colonial y global, y, a través de la mirada colonial contenida en el modelo epistémico que

3 Para un diagnóstico general, véase Arciniégas-Lagos y Rodríguez-Campo (2012).

replica (Castro-Gómez, 2007), promueve en sus estudiantes la formación de una subjetividad profesional blanqueada, ajena a las contradicciones de su historia, de su mestizaje y de su corporalidad; ajena a la ciudad, al territorio vital, al paisaje, a la comunidad y a lo comunitario.

En nuestros estudiantes, el *colonialismo interno* —es decir, la dominación colonial internalizada e incorporada (Rivera-Cusicanqui, 2015)— se expresó en las tantas ocasiones en que manifestaron miedo a que un(a) profesor(a) no aprobara su deseo de investigar determinado tema; cuando esperaban que nos limitáramos a depositar en ellos(as) información sobre cómo hacer un proyecto de grado, como si de seguir una receta se tratara; o cuando hacían la tarea para complacer.

Cuerpos implicados

¿Cómo recibieron los y las estudiantes del curso estas reflexiones sobre el quehacer investigativo en clave despatriarcal, descolonial y feminista? Los dos programas del departamento no tienen una vocación investigativa explícita en los contenidos de las asignaturas fundamentales de la formación profesional, a pesar de que en la práctica hay indagaciones muy dicentes que sobrepasan las expectativas de un trabajo en el nivel de pregrado. Por supuesto, la idea de aprendizaje por proyectos, sobre la que se profesionalizan las prácticas del diseño, implica unas instancias de indagación contextual, de relevamiento de información, de reconocimiento de lugar, de perspectiva metodológica y epistémica; pero estas no reciben, por lo general, la atención, la profundidad y la dedicación que requieren, más aún si se trata de proyectos que pretenden tratar problemas y situaciones complejas de las sociedades contemporáneas.

Cuando hablamos de que el curso de Metodología de investigación se proponía cuestionar la tradición epistemológica del diseño —por moderno, colonial, cientificista, patriarcal y capitalista—, evidente en las maneras en que se abordan los procesos de investigación, para que los y las estudiantes fueran conscientes de lo que está implícito en la producción de conocimiento, muchos(as) estudiantes acogieron la propuesta, mientras otros(as) nos manifestaron

dudas, temores e inseguridades. Les preocupaba invertir su tiempo y sus esfuerzos en un curso que no siguiera la tradición científico-metodológica, esa que recurre a métodos, protocolos y guías paso a paso para garantizar un comienzo y un final predecible y controlable en el desarrollo de un proyecto de grado. Además, les inquietaba que lo que ofrecía el curso no tuviera aplicación profesional alguna, no les sirviera para insertarse en el mercado laboral o no correspondiera con un conocimiento disciplinar.

Comprendimos su preocupación en relación con un sinnúmero de expectativas y requerimientos socioculturales sobre la formación universitaria que deben satisfacerse a cabalidad. Sin embargo, creemos que el temor que produce pensarse por fuera de ese sistema de pensamiento —aunque sea parcialmente— imposibilita el asombro, la curiosidad y la creatividad; impide que los y las estudiantes se relacionen con lo desconocido e indeterminado. Aquí, el miedo, como el silencio, es un claro rasgo de achicamiento, de dependencia y de inseguridad. Es quizá, en palabras de bell hooks, "el miedo a que cualquier descentramiento de las civilizaciones occidentales, del canon masculino blanco, sea en realidad un acto de genocidio cultural [y disciplinar]" (2021, p. 55).

Cuando retomamos el curso de Metodología de investigación en febrero de 2020 y, un mes después, iniciamos las clases virtuales por la pandemia del COVID-19, notamos una disminución importante en la participación de los y las estudiantes. Intervenían poco, no activaban la cámara —no era obligatorio hacerlo—. Las contingencias que trastocaron el curso —tanto el paro como esta forma nueva de educación, remota, a distancia y virtual— dejaban por fuera algo que es fundamental desde otros paradigmas pedagógicos: el cuerpo. La educación patriarcal ha profundizado la escisión mente-cuerpo y, cuando la presencialidad es transformada o reemplazada, la centralidad de la mente, de la razón y de la palabra hablada se vuelve aún más dominante.

No hace falta activar la cámara, no cuando es suficiente que el mosaico en la pantalla dé cuenta de equipos y dispositivos conectados. Quizá tampoco haga falta estar. En esas condiciones sucedieron casi todos nuestros encuentros. Mediadas por

tecnologías y aparatos, las clases a distancia nos distanciaron también de la posibilidad de leer, en las expresiones, las posturas y la gestualidad de nuestros estudiantes, el impacto de nuestras palabras, de las ideas que queríamos circular y debatir, así como de la simultaneidad y espontaneidad de las interacciones. De alguna manera, las plataformas de comunicación que nos permitieron responder rápidamente a la emergencia sanitaria y, entonces, continuar con las clases de forma virtual, así como los usos que les dimos, limitaron diversas formas de sociabilidad y ambientaron una regresión hacia la pasividad de los y las estudiantes. En lo virtual se recreó la verticalidad de nuestros sistemas educativos.

A pesar de ello, las actividades de incorporación de saberes que hacíamos después de dos o tres sesiones de lectura eran, al menos así lo sentíamos la mayoría, una bocanada de aire que alentaba la participación de los y las estudiantes. En una ocasión, pedimos que escribieran un párrafo que sintetizara su problema de investigación y que lo subieran a un Drive con acceso para todos(as). Nosotros(as) leímos sus escritos, identificamos unos conceptos comunes y, a partir de estos, agrupamos los proyectos afines a cada concepto. Organizamos la sesión virtual de manera que, en un primer momento, nos encontráramos todos(as) en una sala de Google Meet para dar las indicaciones y aclarar dudas sobre el ejercicio. En salas independientes, cada grupo debía: 1) especular por qué estaban ahí e identificar el factor común de sus trabajos, es decir, el concepto por el cual nosotros(as) los habíamos puesto juntos; y 2) elaborar un esquema que mostrara cómo cada uno estaba tratando ese factor común en su proyecto de grado. En un segundo momento, los grupos regresaban a la sala para discutir los esquemas en plenaria.

El tiempo grupal implicó conversaciones detalladas sobre sus proyectos; en aras de encontrar ese común entre todos(as), fue preciso que cada uno(a) presentara su tema con la claridad suficiente para que el resto comprendiera de qué se trataba y, entonces, en la escucha activa del otro, aparecieron las relaciones, los vínculos y las intersecciones entre ellos(as). Esto lo evidenciamos en los esquemas, donde el concepto afín fue representado en sus

diferentes matices, variantes, enfoques y puntos de vista. Al cierre, recibimos de los y las estudiantes comentarios positivos sobre la actividad de incorporación; logramos movilizar con especial energía sus ideas. Nosotros(as) atribuimos la riqueza del taller a que se creó, en esas salas frías de Meet, un espacio de diálogo y escucha entre pares que, a pesar de tener un proyecto individual, se necesitaban mutuamente para reconocer algo en común.

Pero ¿qué significan esos espacios *seguros* en relación con la pedagogía crítica comprometida? Precisamente, el desmonte de un orden jerárquico de poder que restringe y desestimula la participación, el intercambio, la coexistencia en la diferencia, la sana confrontación. El aula y los escenarios de aprendizaje están en mora de ser rediseñados para que todos(as) ocupemos un lugar cómodo, para que nuestros cuerpos puedan ser autónomos en su quietud y en su movimiento, para que emerjan nuevos tipos de contacto respetuoso entre nosotros(as). Ahora bien, para hacer del aula un entorno democrático, podríamos empezar por desnaturalizar cualquier tipo de violencia basada en sesgos étnicos, raciales, de género y de clase; remendar el *sentido del otro* es uno de nuestros más grandes derroteros. Esta apuesta nos demanda "aceptar el descentramiento de Occidente globalmente, abrazar el multiculturalismo" (hooks, 2021, p. 61) y abrir la universidad a los saberes plurales, a los sujetos epistémicos que otrora fueron subordinados y subalternizados; se trata de invocar otros gestos, tocarnos el rostro, sentir en él nuestro linaje y entonar nuestra lengua impura.

En el curso de Metodología de investigación hemos iniciado una siembra, en el sentido de hacer insurgir e incidir en (Walsh, 2017, p. 40), cuyo brote ha asomado en proyectos de grado que, por ejemplo, cuestionan la raza, el género y el estereotipo de belleza blanco, común entre la población afro de Cali; o el binarismo de género y el sexismo en los productos lúdicos para niños; que promueven procesos de liderazgo, participación y protagonismo infantil en la zona rural de la ciudad; o que documentan la experiencia y el testimonio de vida de una mujer migrante. Hemos motivado en nuestros estudiantes aperturas hacia temas y situaciones de investigación

que solo las interrogaciones críticas sobre los modos de saber-poder hacen posibles.

Pedagogía crítica feminista y comprometida

El Taller de Investigación Experimental (TIE), del que hablamos en las primeras páginas, la propuesta de intervenir con una pedagogía crítica, feminista y comprometida en las asignaturas dedicadas a la formulación y el desarrollo de los proyectos de grado de los y las estudiantes de Diseño Gráfico y Diseño Industrial —es decir, en Metodología de investigación en octavo semestre, Proyecto de grado I en noveno semestre y Proyecto de grado II en décimo semestre—, fue objeto de varias contingencias. La primera de ellas, el estallido social nacional de 2019, que interrumpió las actividades académicas de toda la universidad; y la segunda, la forma de educación virtual y a distancia que impuso la pandemia del COVID-19 durante los dos años siguientes.

La posibilidad de no participar de la escisión mente-cuerpo, como uno de los principios centrales de la pedagogía crítica feminista (hooks, 2021, p. 215), parecía difícil en las condiciones a las que tuvimos que adaptar las clases. Queríamos crear condiciones de posibilidad para indagar, incursionar y experimentar con prácticas del conocer alternativas, que se vieran reflejadas en nuestras propias prácticas pedagógicas, desde los contenidos del programa hasta la presencia de nuestros cuerpos en el aula. Pero, ante las nuevas condiciones, tuvimos que ajustar nuestras expectativas.

Pusimos especial atención en las lecturas que apoyarían nuestro interés por analizar cómo se asumen convencionalmente los proyectos de grado en el Departamento de Diseño, e hicimos hincapié en los efectos de sostener la dicotomía jerárquica sujeto-objeto —que da como resultado conocimientos trascendentes y desencarnados—, con el fin de reelaborar patrones y hábitos existentes en el contexto del curso de Metodología de investigación. Logramos sensibilizar a nuestros(as) estudiantes enfrentándolos(as) a temas afines a la colonialidad, la descolonización, la violencia epistémica, el sexismo, el racismo, etc. Creemos, como sugiere Jennifer de Saxe en su

artículo titulado "Conceptualizing Critical Feminist Theory and Emancipatory Education", que

by reading and exposing oneself to feminist and queer text, we begin to think about disrupting the canon, question hegemonic understandings of oppression, as well as look at the diverse methods and forms of resistance within each text as a way to ultimately think differently about emancipatory education. Although not everyone will be affected in the same ways after reading critical feminist literature, the hope is that one can begin think *differently* and reevaluate their current understandings of oppression and resistance. (2012, p. 196)

También, en las actividades de incorporación de saberes, sin proponérselo, empezamos a gestar una comunidad de aprendizaje a partir de los talleres que incitaban el diálogo y la escucha entre pares, la formulación de preguntas y la exposición de ideas, todo esto con una mínima intervención nuestra. Ahí estábamos desafiando esa tendencia del *sistema bancario de educación* a considerar a los estudiantes meros consumidores pasivos. Según bell hooks, "el sentimiento de comunidad crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vinculan" (2021, p. 62), y así lo constatamos en el curso.

Ahora, importante sería que los y las estudiantes también hayan encontrado en nuestras prácticas el valor para pensar sobre sí mismos⁴ —la conciencia del *self*, el *sí mismo* del(de la) investigador(a), de la que habla Rivera-Cusicanqui (2015, p. 296)—, a pesar de que enseñar en el marco de una disciplina tradicional moderna como el diseño, desde la pedagogía crítica feminista, sea un ejercicio liminal, en ocasiones subestimado, debido al androcentrismo de las epistemologías tradicionales que

excluyen sistemáticamente, con o sin intención, la posibilidad de que las mujeres sean sujetos o agentes del conocimiento; sostienen que la voz de la ciencia es masculina y que la historia se ha escrito desde el punto de vista de los hombres (de los que pertenecen a la clase o a la raza dominantes). (Harding, 1987, p. 3)

Aunque no hicimos citas textuales de los y las estudiantes, sus voces están presentes en cada

⁴ El tiempo y el lugar donde despliegan su existencia, donde inviertan su energía, lo dirá.

reflexión y en cada cuestionamiento metodológico enunciados. A través de sus decisiones temáticas, de sus incomodidades ante el canon disciplinar, de sus búsquedas metodológicas en los proyectos de grado, ellos(as) expresaron una polifonía crítica que desafía los límites de la educación en diseño. Sus investigaciones sobre raza, género, migración, niñez, territorio y corporalidades —por nombrar algunas— no fueron solo ejercicios académicos, sino manifestaciones situadas y sensibles de sus propios recorridos vitales y sus posturas políticas. En ese sentido, creemos que los proyectos de grado fueron una forma de habla, un gesto epistémico y político que se hizo un lugar dentro del espacio universitario. Dialogar con esas voces, aunque no aparezcan entrecorridas, fue esencial en la hechura de este texto, que va de una pedagogía comprometida con la transformación del aula y de los sujetos de conocimiento.

Nota: sosteniendo el incesante reclamo de una memoria y una corporalidad propias para remendar nuestro lugar en la historia, la profesora que hacía su tesis doctoral mientras escribíamos estas consideraciones sobre el curso de Metodología de investigación y todas sus derivas concluyó su investigación: su tesis, titulada "Pedagogía de la interrupción para provocar el habla: desbordes onto-epistémicos hacia unos diseños otros y disidentes", recoge y amplía esta y otras inmersiones pedagógico-etnográficas.⁵

Referencias

- Arciniégas-Lagos, E. y López Jiménez, G. (2012). *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Universidad del Valle.
- Arciniégas-Lagos, E. y Rodríguez-Campo, A. (s. f.). *Estrategias de alfabetización académica en la Universidad del Valle, Cali - Colombia* (documento de trabajo no publicado). Diplomado "La lectura y la escritura en el aula universitaria como una estrategia de formación docente", Universidad del Valle.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barroso-Tristán, J. (2017). Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica. En C. Benítez y J. Barroso (eds.), *Diálogos Iberoamericanos i. Análisis y propuestas desde las ciencias sociales para repensar Iberoamérica* (pp. 13-25). Iberoamérica Social.
- Biesta, G. (2017). Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73. <https://doi.org/10.1177/1478210316681202>
- Buitrago, J. (2012). *Creatividad social. La profesionalización del diseño industrial en Colombia*. Universidad del Valle.
- Carvalho, J. de. y Flórez-Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, (41), 131-147. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774009.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre.
- Cruz-Aburto, A. (2020). Transindividual Ontological Design: An Affective Turn to Escobar's Proposal. *Revista Chilena de Diseño: Creación y Pensamiento*, 12(1), 1-19. <https://revistadiseño.uchile.cl/index.php/rchd/article/view/48976>
- Han, B. C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.
- Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra®_Conoce_Oncorotón®. Feminismo y tecnociencia*. Editorial uoc.
- Harding, S. (1987). Is there a Feminist Method? En S. Harding (ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 1-11). Indiana University Press.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (s. f.). Understanding Patriarchy. *Imagine no Borders*. <https://imagineborders.org/pdf/zines/Understanding-Patriarchy.pdf>
- Mallol-Esquefa, M. (2018). La enseñanza del diseño frente a la violencia del proyecto. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(1), 63-75. <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8507>
- Marquina, M. (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*, (392), 269-280. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-488>
- Restrepo, E. (20 de mayo de 2021). La polémica renuncia del profesor Eduardo Restrepo presentada a la Universidad Javeriana. *Revista Hekatombe*. <https://www.revistahekatombe.com.co/>

5 Para acceder al documento, visítese: https://repository.javeriana.edu.co/discover?query=pedagog%C3%ADa+de+la+interrupci%C3%B3n&filtertype=author&filter_relational_operator=equals&filter=Dorado+Velasco%2C+Mar%C3%ADa+Ximena

- la-polemica-renuncia-del-profesor-eduardo-restrepo-presentada-a-la-universidad-javeriana/
Rivera-Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Saxe, J. (2012). Conceptualizing Critical Feminist Theory and Emancipatory Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 183-201. <http://www.jceps.com/archives/696>
- Vargas-Monroy, L. (2010). De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. *Tabula Rasa*, (12), 73-94. <https://doi.org/10.25058/20112742.385>
- Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. II) (pp. 17-45). Abya-Yala.



• 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 sigo" 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 sentires 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



• **It's Only a Dream**

The sea has a special atmosphere. We sit on the beach and bring back memories. The boats falter, taking us to the world of dreams, where calm and tranquility ... and the dreams we live and hope to achieve. We release our imagination and freedom of thought in search of peace.



autor : Maysaa Yousef
título : It's Only a Dream
año : 2021






Aportes de bell hooks a una educación ambiental crítica, situada, ecofeminista y antirracista



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21808

Contributions of bell hooks to a Critical, Situated, Ecofeminist, and Antiracist Environmental Education

Contribuições de bell hooks para uma educação ambiental crítica, situada, ecofeminista e antirracista

Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany*  
Fabiola Itzel Cabrera-García** 
Juan Carlos Sandoval-Rivera***  

Fecha de recepción: 12-06-2024

Fecha de aprobación: 09-06-2025

CÓMO CITAR

Mendoza-Zuany, R. G., Cabrera-García, F. I. y Sandoval-Rivera, J. C. (2024). Aportes de bell hooks a una educación ambiental crítica, situada, ecofeminista y antirracista. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21808. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21808>

* Doctora en Política, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Veracruz, México. romendoza@uv.mx

** Doctora en Investigación Educativa. Investigadora independiente. cabreragarciaitzel@gmail.com

*** Doctor en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Veracruz, México. csandoval@uv.mx





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21808

RESUMEN

En este artículo mostramos cómo el pensamiento pedagógico de bell hooks ha inspirado un proyecto de investigación colaborativa con escuelas de educación básica en zonas rurales, indígenas y afrodescendientes de México, en el que se teoriza desde la experiencia y la sabiduría práctica para plantear una educación ambiental situada, ecofeminista y antirracista en un contexto de crisis socioecológica. A través de progresiones de aprendizaje y de la metodología del Proyecto care-México, exploramos y situamos en el centro la experiencia y la sabiduría práctica de las mujeres para afrontar dicha crisis y transformar las formas de habitar el planeta, teniendo como eje el cuidado. El legado pedagógico de hooks ha sido inspirador para la construcción de nuestro proyecto, concretamente a través de las categorías: 1) teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia y la sabiduría práctica como mujeres investigadoras, docentes y mujeres de las comunidades, y 2) pensamiento crítico.

Palabras clave: educación ambiental; educación básica; medio ambiente; pensamiento crítico; educación rural

ABSTRACT

In this article, we show how bell hooks' pedagogical thinking has inspired a collaborative research project with basic education schools in rural, Indigenous, and Afro-descendant areas in Mexico. In this project, experience and practical wisdom are theorized to propose a situated, ecofeminist, and anti-racist environmental education in the context of a socioecological crisis. Through learning progressions and the CARE Mexico Project methodology, we explore and center the experience and practical wisdom of women in facing this crisis and transforming the ways of inhabiting the planet, with care as the guiding principle. The pedagogical legacy of hooks has been inspiring for the development of our project, particularly through the categories of: 1) theorization for socioecological care based on the experience and practical wisdom of women researchers, teachers, and community women, and 2) critical thinking.

Keywords: environmental education; basic education; environment; critical thinking; rural education

RESUMO

Neste artigo, mostramos como o pensamento pedagógico de bell hooks inspirou um projeto de pesquisa colaborativa com escolas de educação básica em zonas rurais, indígenas e afrodescendentes do México, no qual se teoriza a partir da experiência e da sabedoria prática para propor uma educação ambiental situada, ecofeminista e antirracista em um contexto de crise socioecológica. Por meio de progressões de aprendizagem e da metodologia do Projeto CARE-México, exploramos e colocamos no centro a experiência e a sabedoria prática das mulheres para enfrentar essa crise e transformar as formas de habitar o planeta, tendo como eixo o cuidado. O legado pedagógico de hooks tem sido inspirador para a construção do nosso projeto, concretamente por meio das categorias: 1) teorização de um cuidado socioecológico a partir da experiência e sabedoria prática como mulheres pesquisadoras, docentes e mulheres das comunidades; e 2) pensamento crítico.

Palavras-chave: educação ambiental; educação básica; meio ambiente; pensamento crítico; educação rural

Introducción

El Proyecto CARE-México busca propiciar aprendizajes situados para el cuidado en la educación básica en México. Se trata de un proyecto de investigación colaborativa que trabaja principalmente con docentes y familias de zonas rurales, indígenas y afrodescendientes, para que, a través de lo que llamamos *progresiones de aprendizaje*, diseñadas por las y los docentes, se logren aprendizajes en todas las asignaturas conectados con los conocimientos y prácticas locales sobre el cuidado del entorno físico y social (Sandoval-Rivera *et al.*, 2021). Como equipo, planteamos procesos de formación acompañada sobre aprendizaje situado para el cuidado, a partir de progresiones de aprendizaje que implican aprender de las y los docentes como profesionales y personas con un cúmulo de sabiduría práctica. También implican un acompañamiento que nutre los procesos educativos y nos ayuda a enseñar creando comunidad como equipo diseñador e implementador de progresiones, y a aprender a crear comunidad en nuestras aulas del modo que hooks nos recomienda: "Con amor, cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza" (hooks, 2003, p. 134).

Los conocimientos y las prácticas locales provienen principalmente de mujeres —madres, abuelas, tías, hermanas— y, en general, de mujeres que habitan las comunidades donde se localizan las escuelas. Se establece una forma distinta de vinculación entre la escuela, la comunidad y las familias, principalmente con las mujeres. Ellas son quienes apoyan y acompañan los procesos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, lo cual quedó de manifiesto durante la pandemia, cuando se hizo aún más palpable la feminización de todo el soporte y la red de apoyo a las infancias y juventudes para continuar sus estudios. Nuestro proyecto inició en 2019 y, durante la pandemia, trabajamos para que el aprendizaje se concibiera como posible en todos los contextos, lugares y territorios. A ello contribuyeron las docentes y las mujeres de las familias del estudiantado con su experiencia y la teorización a partir de dicha experiencia, en referencia al cuidado del entorno físico y social. Sus voces resonaron en las progresiones de aprendizaje, que son proyectos creados por la figura docente

para que, a partir de una preocupación socioecológica situada, se aprenda articulando conocimientos escolares y locales para cuidar y transformar la forma de habitar el planeta y de relacionarnos con todos los seres que lo habitamos, a partir de una lectura crítica de las narrativas dominantes sobre la crisis multidimensional que vivimos (civilizatoria, ambiental, social, política, etc.).

Junto a hooks, Freire ha sido un pilar del proyecto, en el que buscamos construir una educación para la libertad y la justicia en el marco de un sistema educativo bancario que la pandemia agudizó. La pérdida de aprendizajes y el desaprendizaje han dominado la definición del problema educativo y, por lo tanto, la solución que ha prevalecido es aprender lo mínimo (como español y matemáticas) y lo fundamental (que, sorprendentemente, no tiene que ver con el cuidado de la vida). Freire (1985) nos invita a evitar el error epistemológico que radica en ignorar el conocimiento que se crea a partir de las experiencias. Así lo asumimos.

bell hooks ha sido un referente central de nuestro proyecto. Su legado entra en la educación básica, más específicamente en aquella que tiene como fin enseñar y aprender lo necesario para sobrevivir. Sobrevivir al racismo que enfrentan las personas negras e indígenas, así como a las distintas y superpuestas discriminaciones por razones de género, clase, raza, etc., fue un tema central para ella, ya que consideraba que se requerían "nuevas teorías arraigadas en un intento de entender tanto la naturaleza de nuestra problemática contemporánea como los medios por los cuales podíamos implicarnos colectivamente en una resistencia que transformara nuestra realidad actual" (hooks, 2021, p. 102). Aunque no menciona explícitamente la crisis socioecológica que enfrentamos de modos diferenciados y en condiciones desiguales, su legado es fundamental, pues identificó todas las condiciones sociales que la han creado y exacerbado.

En México, las experiencias de las mujeres racializadas e indígenas no han tenido presencia en los procesos educativos ni se las reconoce como formas válidas de teorizar dentro de la academia. Para la propia hooks (2021), el distanciamiento fomentado entre

la teoría y la práctica al interior de la academia no es genuino, sino que forma parte de un mecanismo de opresión que contribuye a perpetuar el racismo:

Uno de los muchos usos de la teoría en el ámbito académico es la producción de una jerarquía de clases intelectuales donde los únicos trabajos que en realidad se consideran teorías son altamente abstractos, escritos en forma jerárquica, difíciles de leer y oscuras referencias. (p. 89)

La dicotomía genera la existencia de una intelectualidad que, pese a producir teorías descorpórizadas y descontextualizadas, tiene la hegemonía para legitimar qué es teoría y qué no lo es, quién puede hacer teoría y quién no. Desde esta mirada, las mujeres indígenas y racializadas que habitan territorios rurales, que día a día enfrentan y resisten la crisis socioecológica, no tendrían la capacidad para teorizar y aportar conocimiento valioso. Así, la academia convencional contribuye al silenciamiento de su experiencia por no utilizar un lenguaje académico considerado el único legítimo para teorizar; un lenguaje que nace en un contexto patriarcal y colonial, y que en la mayoría de los casos se hace pasar por *neutral*, aunque esté totalmente desligado del logro de la justicia social y ecológica.

La diversidad teórica dentro del aula constituye una raíz antirracista para una educación como práctica de la libertad, pues dicha diversidad emana de la experiencia y la sabiduría práctica que se construyen fuera de la escuela y la academia. hooks (2021) anima a las poblaciones vulnerables a manifestar su experiencia en los procesos escolares y académicos en aras de una justicia social:

Hace años, agradecí descubrir la fórmula "la autoridad de la experiencia" en textos feministas, porque daba nombre a aquello que yo llevaba a las aulas feministas, que me parecía que no estaba presente y que, al mismo tiempo, creía valioso. Como estudiante de grado en aulas feministas donde se universalizaba la experiencia de las mujeres, sabía por mi experiencia de mujer negra que se estaba excluyendo la realidad de las mujeres negras. Hablaba a partir de este conocimiento. No había por entonces ningún corpus teórico que pudiera invocar para fundamentar esta afirmación de verdad. (hooks, 2003, p. 129)

Esto nos inspira a plantear que la experiencia de las mujeres —sean estudiantes, docentes o actoras comunitarias— esté en el centro del proceso de aprendizaje escolar y académico, ya que de dicha experiencia emanan preocupaciones socioecológicas ante la crisis ambiental que vivimos, se generan y transmiten conocimientos, y se despliegan prácticas de cuidado que transgreden formas no sustentables e injustas de habitar el mundo.

La entrada de bell hooks a la educación, particularmente aquella que pone en el centro a la naturaleza y nuestra relación con ella, ha potenciado las posibilidades de pensarnos como teóricos y constructores de vidas justas, no solo social, sino también ecológicamente. A la par, pensadoras y educadoras ecofeministas como Vandana Shiva y Alicia Puleo nos han inspirado a centrar las preocupaciones, los conocimientos y las prácticas de las mujeres, a quienes históricamente se les han atribuido labores de cuidado y que, por ello, han generado una vasta experiencia y teoría propia sobre temas prioritarios como el agua, la alimentación y la salud. Shiva (2006) y Puleo (2019) nos invitan a cuestionar, desde perspectivas ecofeministas, el carácter androcéntrico —que también criticó hooks—, al añadir una crítica a su carácter antropocéntrico.

En este artículo partimos del legado pedagógico de hooks, que nos ha inspirado para la construcción de nuestro proyecto, del cual presentamos algunos rasgos generales. Luego, exponemos la metodología que ha guiado la construcción y el análisis de los datos. Posteriormente, desarrollamos los resultados a partir de dos categorías: 1) teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia como mujeres investigadoras, docentes y mujeres de las comunidades, y su sabiduría práctica; y 2) pensamiento crítico.

El proyecto CARE-México

El equipo del Proyecto CARE-México está integrado principalmente por investigadores educativos y docentes. De manera conjunta, buscamos lograr aprendizajes situados para el cuidado. Por *aprendizaje situado* entendemos aquel que se construye en un contexto sociocultural específico, reconocido por los

aprendices, en el que desarrollan habilidades y capacidades para enfrentar retos concretos (Lave y Wenger, 1991). Como proyecto, hacemos énfasis en los retos socioecológicos. Un concepto asociado al aprendizaje situado es el de *comunidades de práctica*, acuñado también por estos autores. Este puede entenderse como un grupo de personas que comparten una identidad y metas comunes, y que participan en procesos de interés colectivo para comprender y resolver problemas.

hooks (2021, p. 240), desde su propia experiencia, trabajó para crear comunidades de aprendizaje que propiciaran que las aulas fueran espacios donde la voz de todas y todos los estudiantes fuera escuchada y valorada. Las comunidades de práctica y aprendizaje con las que trabajamos no solo están integradas por estudiantes, sino también por familias, especialmente mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes que acompañan los procesos de aprendizaje, y también por aquellas que, como sabedoras, contribuyen a crear procesos educativos pertinentes. Sus saberes han sido subestimados y anulados por los sistemas educativos nacionales, en ocasiones retomados de forma superficial, pero sin realzar los valores que enarbolan, las teorías de las que emanan y su relevancia en procesos de aprendizaje transformadores, lo que contribuye a perpetuar un racismo estructural (Chabay *et al.*, 2011).

Aunque Lave y Wenger (1991) hicieron énfasis en situar el aprendizaje en las dimensiones social y cultural, nosotros planteamos también hacerlo en lo histórico y ecológico. Esto implica conocer y comprender, desde la experiencia de distintos actores —principalmente mujeres, debido a la invisibilización histórica de sus vivencias—, los retos derivados de la destrucción ecológica, la pobreza, la inequidad, las racionalidades limitadas que marginan o anulan otras epistemologías, y los riesgos relacionados con la salud, la justicia, la democracia, la paz y la sobrevivencia, por mencionar algunos.

Situar el aprendizaje no implica limitarse a la experiencia y la teoría local, sino partir de lo local para aprender sin límites. También implica "el compromiso crítico con las nuevas formas de conocimiento; nuevos valores, habilidades y disposiciones" (Lotz-Sisitka

y Lupele, 2017), así como deliberar sobre las tensiones entre la tradición y la innovación.

Para afrontar estos retos, proponemos una educación que ponga en el centro el *cuidado*. El legado de hooks nos plantea que la compasión, el amor y el cuidado estén presentes en la labor de enseñar, y también más allá del aula. Nos alerta sobre la falta de atención al cuidado del alma en los procesos de aprendizaje (hooks, 2021, p. 39), y sobre su sueño de que el cuidado sea la base de una educación plena (hooks, 2022, p. 157). Desde el Proyecto CARE-México, proponemos que "los aprendizajes que se esperan lograr en el contexto escolar estén orientados a aprender a cuidarnos, cuidar a otros y al entorno que todos compartimos, a través de pedagogías activas, alegres, amorosas y orientadas al cambio social y ambiental" (Sandoval-Rivera y Mendoza-Zuany, 2021, p. 32).

Hemos incorporado tres nociones de hooks como fundamentales para lograrlo: la *experiencia*, la *sabiduría práctica* y el *pensamiento crítico*. Para hooks (2021), resulta esencial una diversidad teórica en las aulas, sustentada en las experiencias y la sabiduría práctica, pues permitir que en el aula ingresen las vivencias de cada estudiante, pero también de la docente y de las actoras comunitarias, es una de las formas más transgresoras de lograr un aprendizaje significativo: "Compartir relatos personales, conectando a la par ese conocimiento con información académica, realmente mejora nuestra capacidad de conocer" (hooks, 2021, p. 165). Esto contribuye a situar el aprendizaje desde experiencias concretas de relación con el medio ambiente, históricamente excluidas de la escuela.

En nuestro proyecto, la experiencia de las mujeres ha sido central para conocer las principales preocupaciones socioecológicas de las comunidades, que se pueden resumir en alimentación, salud y agua. Debido a que son ellas quienes enfrentan los retos de la crisis socioecológica, hemos apostado por aprender de la sabiduría práctica que despliegan cotidianamente, y que se relaciona con el hecho de que "el conocimiento no puede dissociarse de la experiencia", pues "el conocimiento arraigado en la experiencia conforma lo que valoramos y, por lo tanto, cómo conocemos lo que conocemos y cómo utilizamos lo que conocemos" (hooks, 2021, p. 223).

Creemos, como hooks, que las personas construimos aprendizajes en todos los espacios de la vida, no solo en la escuela. No obstante, todo aquello que las y los estudiantes, así como las comunidades escolares, consideran valioso de su mundo debe también pasar por el tamiz del pensamiento crítico, ya que precisamente se trata de reivindicar prácticas y conocimientos orientados al cuidado de la vida en todas sus manifestaciones. Por lo tanto, el machismo o el especismo, por ejemplo, deben ser identificados, cuestionados críticamente y sometidos a deliberación por sus efectos en las vidas de otros seres.

El pensamiento crítico es clave para deliberar sobre la tradición y la innovación (Lotz-Sisitka y Lupele, 2017), sobre prácticas que atentan contra las personas y, en general, contra los seres vivos; también para cuestionar y transformar nuestra relación con la naturaleza. En palabras de bell hooks,

el pensamiento crítico implica, en primer lugar, descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas —encontrar las respuestas para las eternas preguntas de los niños curiosos—, y luego usar ese conocimiento de forma que nos permita determinar qué es lo más importante. (hooks, 2022, p. 19)

La escuela debería estar vinculada con el objetivo de desestabilizar la estructura de opresión que conduce a la crisis socioecológica, a través de incentivar un posicionamiento crítico, reflexivo y afectivo en los procesos educativos.

Un eje central del proyecto ha sido la colaboración que hemos establecido con docentes de educación básica, a quienes hemos invitado a diseñar e implementar progresiones de aprendizaje: secuencias que constan de cuatro cuadrantes y que conectan conocimientos y prácticas locales —identificados a partir del intercambio de experiencias— con conocimientos escolares, desde los cuales se detonan aprendizajes (Sandoval-Rivera *et al.*, 2021). Docentes de preescolar, primaria y telesecundaria —tanto en aulas multigrado como en escuelas de organización completa— de Veracruz y Yucatán, México, han diseñado e implementado aproximadamente cien progresiones de aprendizaje que parten de preocupaciones prioritarias y de aquello que desean cuidar, como: alimentación sana, soberanía alimentaria,

acceso a agua limpia y suficiente, biodiversidad, suelos, agroecología, sistemas agrícolas tradicionales, salud ambiental, animal y humana, entre otros. Estas progresiones implican transversalmente un abordaje ecofeminista y crítico que busca transgredir las narrativas hegemónicas que intentan imponer modelos de desarrollo no sustentables.

Metodología

Como proyecto de investigación, nos situamos en un enfoque cualitativo que Denzin y Lincoln (2011) denominan *investigación cualitativa 2.0*, pues busca trascender el legado positivista del paradigma cualitativo y abrazar la pedagogía crítica (Freire, 1985), el feminismo crítico (hooks, 2021), los feminismos negros (Hill, 2012) y los ecofeminismos (Puleo, 2019; Shiva, 2006). No solo investigamos para comprender y describir cómo operan las estructuras de opresión, sino que aspiramos a contribuir a la justicia educativa, epistémica, social y para la naturaleza de la cual formamos parte, de manera colaborativa con quienes participan en la investigación, y desde un componente de acción a través del diseño e implementación de progresiones de aprendizaje. Se han presentado cuatro tesis de maestría y dos de doctorado en investigación educativa que exponen resultados de investigación-acción (Patraca-Rueda, 2024; Castellanos-Montilla, 2024; Cabrera-García, 2023; Luis-Cruz, 2023; Martínez-Bautista, 2021; Pérez-Mendoza, 2021).

La formación acompañada a docentes de Veracruz y Yucatán para el diseño e implementación de progresiones de aprendizaje es el método principal de investigación y acción. Hemos formado aproximadamente a cien docentes de preescolares indígenas y multigrado, primarias generales e indígenas —tanto multigrado como de organización completa—, telesecundarias y a más de doscientos futuros docentes en formación inicial. Este acompañamiento es un proceso sobre el que reflexionamos de manera conjunta para, como proyecto, mejorarlo y adaptarlo a las necesidades de cada docente. La dimensión personal emerge y cobra significado en un espacio formativo donde no somos neutrales: expresamos nuestra postura y nuestro deseo de reposicionarnos (Mendoza-Zuany y Sandoval-Rivera, 2023).

Este proceso formativo incorpora métodos que, como investigadores, implementamos para construir datos sobre el proceso, pero que también pueden ser utilizados por las y los docentes para diseñar sus progresiones: la escucha de historias de actoras comunitarias, diálogos-entrevista, conversaciones informales, observación, diarios de campo —construidos tanto por investigadores como por docentes— y la sistematización de la experiencia, con el fin de generar un conocimiento crítico, dialógico y transformador (Jara, 2018), en aras de mejorar la propuesta pedagógica.

A través de estos métodos, se han creado espacios para que las mujeres colaboradoras de las comunidades escolares —madres, abuelas, hermanas, actoras comunitarias— compartan sus experiencias y teoricen sobre el cuidado, en articulación con los conocimientos escolares. El equipo investigador también participa activamente en la documentación de dichas experiencias y teorizaciones durante el diseño e implementación en las aulas, mediante entrevistas, observación y participación en actividades de la progresión.

Realizamos un análisis de esta construcción de datos utilizando categorías teóricas derivadas del legado de bell hooks. En particular, para este artículo, destacamos las siguientes categorías: 1) teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia como mujeres investigadoras, docentes y mujeres de las comunidades, y su sabiduría práctica; y 2) pensamiento crítico. No obstante, mostramos primero cómo el pensamiento pedagógico de bell hooks ha inspirado la secuencia de las progresiones de aprendizaje.

Resultados

Pensamiento pedagógico de bell hooks en la secuencia de las progresiones de aprendizaje

La progresión de aprendizaje emerge como la principal estrategia inspirada en varios postulados de hooks. Se compone de cuatro cuadrantes. Proponemos que el cuadrante 1 inicie con una narrativa creada por la figura docente a partir de su observación crítica del contexto local. Esto responde a lo

planteado por hooks sobre el poder de contar historias: "La mera experiencia física de escuchar, de prestar atención con intención a cada voz particular, refuerza nuestra capacidad de aprender juntos" (hooks, 2021, p. 242), ya que "es una de las formas con las que podemos iniciar el proceso de construcción de una comunidad, sea dentro o fuera del aula. Podemos compartir en clase historias reales o ficticias que nos ayuden a entendernos mutuamente" (hooks, 2022, p. 67).

Asimismo, como parte de este cuadrante se diseñan los espacios "¿Sabías que...?", en los que se articulan conocimientos locales —principalmente construidos por mujeres a partir de su experiencia— con conocimientos escolares definidos en el currículo y relacionados con el tema de la progresión. Este tema surge de una mirada crítica al contexto socioecológico y al proceso educativo, por lo que va precedido de un proceso de formación docente. Los insumos para los "¿Sabías que...?" también implican una escucha activa (hooks, 2022) y una disposición por parte de las y los docentes para aprender de las mujeres; su comprensión y conexión con el currículo constituyen un proceso crítico trascendental, especialmente para quienes se asumen como actores que transgreden y transforman los currículos monolíticos, generalistas y cada vez más limitados de la educación básica.

El cuadrante 2 consiste en una investigación desarrollada por las y los estudiantes en su entorno familiar y comunitario, con el fin de escuchar las experiencias de los actores y las actoras comunitarias —abuelas, abuelos, padres, madres, etc.— como sabedores de prácticas locales que les han permitido sobrevivir en el entorno físico y social, enfrentando día a día las distintas manifestaciones de la opresión. Insistimos en que el estudiantado formule sus propias preguntas de investigación, y fomentamos en ellos "el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida", que es la esencia del pensamiento crítico (hooks, 2022, p. 17).

En este cuadrante proponemos que la sabiduría práctica se viva desde su vitalidad en las comunidades, por lo que la figura docente puede sugerir, además de las investigaciones individuales, visitas a

mujeres cuya sabiduría da forma a la progresión, o bien a solares, milpas de las familias, etc., de manera que el estudiantado experimente espacios de aprendizaje fuera de la escuela.

En el cuadrante 3 se comparten en el aula los hallazgos de la investigación en el ámbito comunitario o familiar, para analizarlos colectivamente, conectarlos con los aprendizajes escolares e identificar aspectos que requieren deliberación, con el fin de tomar decisiones orientadas a transgredirlos o recuperarlos.

El cuadrante 4 está dedicado al desarrollo de "retos para el cambio", que son proyectos conducidos a escala familiar, escolar o comunitaria, orientados a transformar la preocupación o problemática socioecológica identificada y analizada a lo largo de la progresión. Estos retos articulan las experiencias individuales y colectivas con los contenidos escolares. Este cuadrante supone un aprendizaje activo y también un proceso de teorización que emerge de la práctica, de "lo concreto, de [los] esfuerzos por dar sentido a las experiencias de la vida cotidiana, de [los] esfuerzos por intervenir críticamente en mi vida y en la vida de otras personas" (hooks, 2021, p. 105), pues, tal como señala la autora:

Mientras trabajamos por resolver aquellas cuestiones que son más apremiantes en la vida cotidiana (nuestra necesidad de alfabetización, el fin de la violencia contra las mujeres y contra la infancia, la salud de las mujeres y los derechos reproductivos, la libertad sexual, por nombrar algunas), nos implicamos en un proceso crítico de teorización que faculta e infunde poderío. (hooks, 2003, p. 105-106)

Aquí, las mujeres tienen un papel protagónico que las posiciona como sabedoras, como teóricas a partir de sus experiencias y de su compartir cotidiano, más allá del ámbito escolar y en el ejercicio diario de sus actividades de cuidado. Así, la progresión no solo tiene el objetivo de concientizar, sino también de propiciar una praxis (hooks, 2021). Nos interesa, en cada cuadrante, "transgredir esas fronteras que confinan a cada alumno, a cada alumna, en una forma de aprendizaje memorística y en serie" (hooks, 2021, p. 36).

Teorización para un cuidado socioecológico a partir de la experiencia y la sabiduría práctica

Las experiencias de las mujeres contribuyen a situar la crisis socioecológica. Iniciamos con la formación acompañada, en la que las docentes compartieron sus experiencias ancladas al entorno social y ecológico, y dialogaron con el equipo investigador, que condujo la reflexión sobre "las cuestiones del quién, el qué, el dónde, el cuándo, el cómo y el porqué" de lo que narraban (hooks, 2021, p. 225). De este modo, exploramos de manera crítica los mundos tanto de las investigadoras como de las docentes. Esto contribuyó a que las docentes comenzaran a posicionar sus experiencias y su sabiduría como fuentes valiosas para los procesos de enseñanza-aprendizaje y visualizaran las de las actoras comunitarias también como valiosas. Esto significó asumir que la figura docente crea a partir de su yo individual y colectivo, de modo que las maestras compartieron tanto sus experiencias — en forma de descripciones de los procesos de siembra o sobre remedios locales—, como sus preocupaciones, sus vivencias de cuando eran niñas, sus aspiraciones, sus miedos; es decir, la complejidad de la existencia, que nutrió los temas de la progresiones y las narrativas, en las que se hablan de mujeres similares a las mujeres de la comunidad, y que resultan familiares para los niños y niñas.

El proceso de formación acompañada involucró ampliar la relación biofísica con el entorno para poder escuchar las experiencias de las actoras comunitarias y sus preocupaciones en torno a la alimentación, la siembra, el acceso al agua, entre otros. Dichas experiencias pueden conectarse con problemáticas o fenómenos estructurales complejos como el cambio climático y su relación con el patriarcado neoliberal.

Las progresiones de aprendizaje, al partir fundamentalmente de las experiencias de las actoras comunitarias, constituyen materiales didácticos situados para el estudiantado. Integran no solo la lengua indígena y las formas locales del español para nombrar el entorno, sino también experiencias como ir al río por agua, acompañar a la familia en la cosecha o el

cuidado de los animales, recordar cómo era antes el entorno cuando no abundaba el plástico, o configurar concepciones culturales como la reutilización de todo desecho orgánico por su valor como nutriente del suelo. También incluyen sus preocupaciones sobre la tierra, la salud y el futuro. En este sentido, "la experiencia entra en el aula desde el lugar de la memoria" (hooks, 2021, p. 130), a través de las diferentes generaciones que la comparten.

Una de las docentes expresó, al observar una de las progresiones que había diseñado: "Nunca creí que mis historias, todo lo que yo he vivido, pudieran servir para contextualizar y volver significativo el aprendizaje para mis niños" (comunicación personal).

La experiencia de estas mujeres permite también comprender la voz comunitaria desde las prácticas de cuidado socioecológico, y no desde la narrativa del racismo o la discriminación histórica. Se reconocen sus saberes y prácticas como estrategias de sustentabilidad que permiten imaginar una educación centrada en el cuidado. En este sentido, la experiencia de madres y abuelas ha podido recuperarse, valorarse y posicionarse en las escuelas, gracias al desarrollo de una relación renovada que las docentes promovieron deliberadamente.

Si bien las escuelas históricamente han excluido a las familias de los procesos de aprendizaje, hoy es necesario concebirlas como sabedoras. La perspectiva intergeneracional resulta crucial, pues cada vez encontramos más madres jóvenes que comparten la crianza con abuelas, bisabuelas y otras mujeres de la familia.

En las escuelas de Yucatán, las docentes se embarcaron en procesos de remembranza sobre sus propias experiencias de cuidado, y volvieron la mirada hacia sus madres y abuelas para reconstituirlas con mayor nitidez. Varias vivieron el proceso doloroso de haber ocultado su identidad maya en un contexto caracterizado por la discriminación y el racismo hacia las comunidades indígenas. Hablarlo resultó sanador. Escribieron diarios, conversaron con sus antecesoras, recuperaron su capacidad de escuchar historias en lengua maya y de comunicarse oralmente, a pesar de años de negarse a hacerlo. En ese camino, encontraron un cúmulo de sabiduría práctica sobre salud y alimentación durante la pandemia.

Esto las llevó a diseñar progresiones centradas en el cuidado de la salud, recuperando la teoría generada en torno al uso de plantas medicinales endémicas, la alimentación basada en la milpa maya y en alimentos desplazados de la dieta cotidiana, así como la miel de abejas meliponas como fuente de vida y salud. Toda esta sabiduría se articuló con los conocimientos escolares establecidos en el currículo, los cuales, por su carácter nacional, suelen presentarse descontextualizados y desvinculados de los retos socioecológicos locales.

Algunas de las progresiones diseñadas e implementadas que pusieron en el centro la sabiduría y la experiencia de las mujeres, a partir de sus preocupaciones, conocimientos y prácticas, fueron: "La milpa y el solar maya van a la escuela", que aborda la alimentación y la salud en contextos de migración a zonas urbanas y precarización del trabajo; "Valoremos los guisos tradicionales de nuestros antepasados", que contrasta prácticas alimentarias y socioecológicas actuales con las de abuelas y abuelos; "En un rincón de la memoria", que recurre a los recuerdos sobre prácticas socioecológicas asociadas a la meliponicultura y el uso de la miel para la nutrición y la salud, frente a la proliferación de parcelas agroindustriales de cítricos y sus impactos; "La historia de Lupita: comer bien para vivir mejor", que plantea la importancia de los huertos y solares sostenidos por mujeres para lograr una alimentación sana; "Mujeres extraordinarias de mi comunidad", que plantea el carácter extraordinario de cada mujer de la comunidad —madres, abuelas, tías, etc.— por su labor de cuidado del entorno físico y social en condiciones de crisis socioecológica en el contexto local yucateco.

Con estas progresiones buscamos que las experiencias de la comunidad estuvieran en el centro y que el estudiantado encontrara en ellas un lugar seguro dentro del aula, para transformar así su mirada sobre su propio entorno. Para niñas y niños, contar con un *libro* que hablara de su realidad resultó profundamente significativo:

Cambia el lugar de la palabra: ver un libro, un cuadernillo con sus conocimientos, cambia su manera de ver las cosas [...] para los niños es algo real, a lo que hay que darle seriedad, pero no por eso tiene que ser algo tedioso, todo

lo contrario, se animan, se cuentan, releen la narrativa [...] porque es algo de la comunidad. (docente, comunicación personal, 2022)

hooks (2021) destaca la importancia de crear un *contexto comunitario* en el aula, como forma de asegurar que "podamos escuchar la voz de cada persona, donde su presencia se reconozca y valore" (p. 200). Con el diseño e implementación de las progresiones, se logró construir una comunidad propia, entendida como un espacio de cuidado, amoroso, en el que la figura docente conoce los hogares y familias de cada estudiante, empatiza con esos espacios y dialoga desde la experiencia.

Desde el Proyecto CARE-México buscamos contribuir a una *reconciliación* de las personas con su propio entorno social y natural, y reconocer los conocimientos y prácticas de cuidado que forman parte de la experiencia de ser mujeres indígenas, afrodescendientes, racializadas y empobrecidas. En el contexto veracruzano, la progresión "Afro-veracruzanas: historias otras, cuidados cotidianos" permitió que en la telesecundaria de Chacalapa, comunidad de raíces afro, el estudiantado rastreara en sus historias y experiencias la presencia afro. Esto condujo a identificar prácticas culturales de raíz africana, como la preparación de ciertos platillos o algunos remedios locales (Patraca, 2024), lo cual contribuye a una justicia social y epistémica históricamente ignorada.

Pensamiento crítico

Para construir una experiencia educativa distinta, fue necesaria la reflexión crítica de las vivencias comparadas. Tal como insiste hooks (2021),

más allá de la clase, la raza, el género o el estatus social de cada cual, estaba convencida de que sin la capacidad de pensar de manera crítica sobre nosotras mismas y sobre nuestras vidas nadie podía avanzar, cambiar, crecer. (p. 261)

Una vez abierta la puerta para estos cuestionamientos, las docentes de educación indígena comenzaron a señalar que, en efecto, cuando se habla de sabiduría *indígena* suele hacerse en masculino: se menciona al curandero, al milpero, al sabio, pero no a las mujeres. Esta omisión limita lo que las

propias mujeres creen que pueden decir o no sobre su entorno.

En Yucatán, las docentes identificaron desafíos en su entorno, como la paradójica coexistencia de obesidad y desnutrición en las infancias, frente a estrategias de alimentación saludable basadas en la milpa maya. También advirtieron la dependencia de la medicina alopática para la prevención y tratamiento de enfermedades, pese a la presencia cotidiana de plantas medicinales en los solares; la inminente extinción de la abeja melipona debido a la contaminación por agroquímicos y las altas temperaturas provocadas por el cambio climático, especie que ha resistido gracias a movimientos ecologistas comunitarios y esfuerzos familiares; el desplazamiento de alimentos producidos en milpas y parcelas mayas por productos ultraprocesados; los cambios en los hábitos de consumo que devalúan los alimentos locales, y el paulatino abandono del campo, contrastado con los solares vivos, cuidados por mujeres, que aún sostienen la producción de alimentos locales.

En este sentido, las progresiones no se nutren de una experiencia "esencialista, que construya la identidad en un sentido monolítico y excluyente" (hooks, 2021, p. 129), sino que, a través de la experiencia, se busca generar "las condiciones para una apertura radical, existentes en cualquier situación de aprendizaje en la que estudiantes y docentes celebren su capacidad de pensar de manera crítica, de involucrarse en la praxis pedagógica" (p. 261).

El despliegue del pensamiento crítico implica la deliberación y toma de decisiones respecto a la revitalización de una tradición, su combinación con la innovación o la necesidad de aprender nuevas formas de cuidado. De manera palpable, pudimos observar cómo la metodología de la progresión ha logrado que niñas y niños comprendan, desde el aula, la importancia de nombrar el machismo en su cotidianidad y confrontarlo; que reconozcan como problemática el hecho de que sus familias deban recurrir a agroquímicos para subsistir; o que adviertan la excesiva carga de trabajo que enfrentan sus madres en el cuidado del entorno.

Estas acciones, que antes pasaban desapercibidas o eran naturalizadas, contribuían, por ejemplo, a

que los niños ejercieran prácticas violentas hacia las niñas en la escuela, como impedirles jugar durante el receso o apropiarse del espacio escolar de forma desigual. Las niñas confrontaron estas prácticas, lo que revela que, durante el proceso, se convirtieron en pensadoras críticas. Esta transformación hizo que se comprometieran más con su aprendizaje, al encontrar sentido en un tema escolar que resonaba con su vida cotidiana. Tal como plantea hooks, asumieron la autorresponsabilidad del cuidado (hooks, 2022).

Conclusiones

Las aportaciones de bell hooks nos han inspirado, como proyecto, para plantear una educación ambiental situada, anclada en las experiencias concretas de mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas, así como de docentes y estudiantes de las escuelas colaboradoras. A partir de su sabiduría práctica en torno al cuidado, hemos teorizado colaborativamente con ellas para proponer una educación ambiental que situé en el centro el cuidado del entorno físico y social, desde un enfoque ecofeminista que reconoce la relevancia del conocimiento de las mujeres en un contexto de crisis socioecológica.

Al priorizar sus experiencias, trabajamos por una educación ambiental antirracista, construida desde la diversidad teórica que, como aprendimos de bell hooks, emerge de vivencias de aprendizaje más allá de la escuela y la academia, y que han sido sistemáticamente excluidas. Así, la educación ambiental trasciende la enseñanza convencional de datos sobre la crisis, así como las narrativas hegemónicas que dictan lo que se debe hacer para enfrentarla.

En cambio, lo hace desde la valoración de la experiencia y de la teoría que, desde el pensamiento crítico, se funde con la praxis. El legado de hooks nutre al ecofeminismo y representa una fuente de inspiración para quienes, desde la educación, buscamos alternativas a un campo patriarcal.

Referencias

Cabrera-García, F. (2023). *Pertinencia cultural y socioecológica para el cuidado del entorno y de nosotras mismas: construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje situados y ecofeministas con maestras de primarias indígenas de Veracruz, México* [tesis de doctorado, Universidad

Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2023/12/Tesis_itzel-Cabrera_13-dic-23-1.pdf

Castellanos-Montilla, S. (2024). *Educación ambiental contextualizada: aprendizajes a partir de narrativas sobre el contexto socioecológico de la primaria Justo Sierra en Veracruz, México* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/mie/files/2023/08/David-Samuel-Castellanos-Montilla-3.pdf>

Chabay, I., Collins, K., Gutscher, H., Pfeiffer, E., Schmidt, F., Schreurs, M., Sibenhuner, B. y Eijndhoven, J. van. (2011). *Knowledge, Learning and Societal Change: Finding Paths to a Sustainable Future* [documento interno de trabajo]. International Human Dimensions Programme on Global Environmental Change (IHDP).

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Hill, P. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jobardo (ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99-134). Traficantes de Sueños.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (trad. C. López). Capitán Swing.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (trad. M. Tayol). Rayo Verde.

hooks, b. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Lotz-Sisitka, H. y Lupele, J. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En H. Lotz-Sisitka, O. Shumba, J. Lupele y D. Wilmot (eds), *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Springer.

Luis-Cruz, M. (2023). *Prácticas socioecológicas culturales en preescolar indígena* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/mie/files/2023/08/Maria-de-los-Angeles-Luis-Cruz.pdf>

Martínez-Bautista, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas de educación básica de la Huasteca Veracruzana* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51248>

Mendoza-Zuany, R. y Sandoval-Rivera, J. (2023). Aprendizaje situado para la justicia socioecológica. Una propuesta

- educativa y de formación docente acompañada del Proyecto CARE México. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, (59), 5-11. <https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio-59/decisio-59-art01.pdf>
- Patraca-Rueda, M. (2024). *Encontrar nuestras voces y nombrarnos a partir de la resistencia, el cuidado y la esperanza: aportes y experiencias socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas para la construcción de un proyecto educativo propio* [tesis de doctorado, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2024/05/Tesis_Concepcion-Patraca_27-mayo-2024.pdf
- Pérez-Mendoza, M. (2021). *Educación ambiental sobre alimentos nativos para la seguridad alimentaria local en la telesecundaria de Planta del Pie, Chiconquiaco, Veracruz* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51471>
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Sandoval-Rivera, J., Mendoza-Zuany, R., Cabrera-García, F., Patraca-Rueda, M., Martínez-Bautista, P. y Pérez-Mendoza, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/11/LIBRO-Aprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-2021.pdf>
- Sandoval-Rivera, J. y Mendoza-Zuany, R. (2021). Aprender a cuidar y a cuidarnos. ¿Por qué es necesario hacerlo desde la escuela? En R. Mendoza-Zuany y J. Sandoval-Rivera (eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. 1-43). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2022/05/Conocimientos-y-pra%CC%81cticas-locales-digital.pdf>
- Shiva, V. (2006). *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Paidós.

Diálogo de conocimiento

Este artículo constituye una contribución relevante y oportuna al campo de la educación ambiental, especialmente en el contexto latinoamericano.

Presenta una estructura clara y coherente, precisando desde el resumen inicial el propósito del trabajo en términos de mostrar cómo el pensamiento pedagógico de bell hooks inspira un proyecto colaborativo con escuelas rurales, indígenas y afrodescendientes en México. A través de las secciones siguientes, expone el contexto del Proyecto CARE-México y la importancia de una educación situada en comunidades marginadas. Fundamenta el análisis en los aportes de bell hooks y referentes como Freire, Vandana Shiva y Alicia Puleo, articulando categorías clave como la teorización desde la experiencia, el cuidado socio-ecológico y el pensamiento crítico. En el apartado dedicado a la metodología describe el enfoque colaborativo y el uso de progresiones de aprendizaje, integrando saberes locales y académicos. Los resultados y la discusión profundizan en cómo la experiencia y sabiduría práctica de mujeres de las comunidades enriquecen la educación ambiental y desafían las jerarquías epistémicas tradicionales. Concluye con una reflexión sobre la necesidad de una educación transformadora, ecofeminista y antirracista ante la crisis socio-ecológica.

Esta estructura favorece la comprensión y el desarrollo argumentativo, facilitando la conexión entre teoría y práctica. Destaco la manera rigurosa y fundamentada de presentar los aportes de bell hooks:

- » Teorización desde la experiencia: la importancia de legitimar en este caso el conocimiento generado por mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes, quienes han sido históricamente excluidas de los procesos académicos. hooks critica la dicotomía entre teoría y práctica, y el artículo recoge este legado al situar la experiencia como fuente válida de saber y transformación social.
- » Pensamiento crítico y justicia social: el texto señala cómo hooks promueve la creación de comunidades de aprendizaje basadas en el amor, el cuidado, el compromiso y la responsabilidad. Estos valores son fundamentales para enfrentar no sólo la opresión de género y raza, sino también la crisis ambiental, articulando una perspectiva ecofeminista y antirracista.

» Diversidad teórica y pedagogía de la libertad: recoge la crítica de hooks a la hegemonía del conocimiento académico abstracto y reivindica la autoridad de la experiencia, especialmente la de mujeres racializadas en contextos rurales. Esto permite construir una educación ambiental situada, que integra saberes locales y promueve la justicia ecológica y social.

Resalto la calidad de la escritura, la citación y la pertinencia de su bibliografía. La redacción del artículo es clara, precisa y accesible, logrando articular conceptos complejos sin perder

profundidad. La argumentación se apoya en citas directas de bell hooks y otros referentes, lo que otorga solidez teórica y rigor académico.

Además de cumplir con altos estándares académicos y éticos, la autora de este escrito aporta una mirada innovadora y necesaria sobre la educación ambiental que bien merece ser difundida y considerada como referencia para proyectos educativos que busquen transformar la realidad social y ambiental desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Mary Luz Parra

Profesora, Universidad Pedagógica Nacional

mlparra@pedagogica.edu.co



• A Short Visit, Scuba Diving Girl with Big Seashell and Fish

Our visit is short, nothing but the sea...Can we dive into the depths and find a home here by chance...It seems quiet, it seems far from the noise...It seems dark... A short visit, maybe we will find what we are looking for from a homeland here in the depths.



autor : Maysa Yousef
título : A Short Visit, Scuba Diving Girl
with Big Seashell and Fish
año : 2021





Mujeres* en movimiento*: co-investigación decolonial feminista sobre los activismos de exiliadas y migrantes



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21812

Women on
the Move: A
Decolonial Feminist
Co-Research on
the Activism of
Exiled and Migrant
Women

Mulheres em
Movimento:
Co-pesquisa
Feminista Decolonial
sobre os Ativismos de
Mulheres Exiladas e
Migrantes

Gina Wirz Suárez**  
Mar Maiques Díaz***  

Fecha de recepción: 14-06-2024

Fecha de aprobación: 17-12-2024

CÓMO CITAR

Wirz Suárez, G. y Maiques Díaz, M. (2024). Mujeres en movimiento: co-investigación decolonial feminista sobre los activismos de exiliadas y migrantes. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21812. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21812>

* El uso de este asterisco* se emplea para abarcar una gama de identidades de género que trasciende la definición binaria tradicional entre mujer y hombre. Reconocemos las experiencias de todas aquellas que se identifican como mujeres, incluyendo a mujeres transgénero, intersexuales y aquellas que no se ajustan a las normas de género hegemónicas.

** Doctoranda en Sociología, Geneva Graduate Institute, Ginebra, Suiza.
gina.wirz@graduateinstitute.ch

*** Magíster en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Consultora independiente. mmaiques@gmail.com





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21812

RESUMEN

Este artículo presenta la sistematización de las jornadas "Mujeres en movimiento: género, migración forzada y construcción de paz", realizadas en Barcelona en 2024. Exploramos las intersecciones entre migración, activismo y construcción de paz desde una perspectiva feminista y decolonial. Tomamos como eje la noción de intercambio dialógico de bell hooks (1994) para desafiar la figura del "experto" y fomentar la coproducción de conocimiento con mujeres exiliadas y migrantes. Para ello, exponemos una apuesta metodológica-pedagógica la cual denominamos el árbol decolonial. En sus raíces, planteamos la noción mujeres* en movimiento para caracterizar la relación entre activismo y migración, reflexionando además sobre nuestra posicionalidad como investigadoras. En el tronco, desarrollamos la metodología, basada en estrategias colaborativas y en pedagogías de educación para la paz y feminismos decoloniales. En las hojas, describimos ejercicios como cartografías sociales, afectiva, de las ideas y geopolítica- mientras que en los frutos presentamos algunas de reflexiones emergentes de estos ejercicios. Nuestro aporte radica en proponer un giro decolonial que transforme la mirada sobre las mujeres migrantes y exiliadas, de "objetos estudio" hacia un enfoque de co-investigación, en el que la producción de conocimiento sea un proceso colectivo, situado y en re-existencia desde las fronteras.

Palabras clave: feminismo; migración; paz; metodología; pedagogía

ABSTRACT

This article presents the systematization of the conference "Women on the Move: Gender, Forced Migration and Peacebuilding," held in Barcelona in 2024. We explore the intersections of migration, activism and peacebuilding from a feminist and decolonial perspective. Using bell hooks' (1994) notion of dialogic exchange as a central axis, we challenge the figure of the "expert" and promote the co-production of knowledge with exiled and migrant women. Toward that aim, we introduce a methodological-pedagogical proposal which we call the "decolonial tree." At its roots, we establish the notion of women on the move to characterize the relationship between activism and migration, while also reflecting on our positionality as researchers. In the trunk, we present the methodology—with a foundation in collaborative strategies and pedagogies of peace education and decolonial feminisms. In the leaves, we describe exercises such as social, affective, idea-based and geopolitical mappings—whereas in the fruits, we share some of the emergent reflections from those exercises. Our contribution lies in proposing a decolonial turn that transforms the gaze upon migrant and exiled women from being "objects of study" toward a co-research approach, in which knowledge production is a collective, situated process of re-existence from the borders.

Keywords: feminism; migration; peace; methodology; pedagogy

RESUMO

Este artigo apresenta a sistematização das jornadas "Mulheres em movimento: gênero, migração forçada e construção da paz", realizadas em Barcelona em 2024. Estudamos as interseções entre migração, ativismo e construção da paz a partir de uma perspectiva feminista e decolonial. Tomamos como eixo a noção de intercâmbio dialógico de bell hooks (1994) para desafiar a figura do "especialista" e fomentar a coprodução de conhecimento com mulheres exiladas e migrantes. Para isso, apresentamos uma proposta metodológico-pedagógica que denominamos de árvore decolonial. Em suas raízes, propomos a noção de mulheres* em movimento para caracterizar a relação entre ativismo e migração, refletindo também sobre nossa posicionalidade como pesquisadoras. No tronco, desenvolvemos a metodologia, baseada em estratégias colaborativas e em pedagogias de educação para a paz e feminismos decoloniais. Nas folhas descrevemos exercícios como cartografias sociais, afetiva, das ideias e geopolítica – enquanto

nos frutos apresentamos algumas reflexões emergentes desses exercícios. Nossa contribuição reside em propor uma virada decolonial que transforme o olhar sobre as mulheres migrantes e exiladas, deixando de vê-las como "objetos de estudo" e adotando uma abordagem de co-pesquisa, na qual a produção de conhecimento seja um processo coletivo, situado e em re-existência a partir das fronteiras.

Palavras-chave: feminismo; migração; paz; metodologia; pedagogia

Introducción

"Ni guerra que nos destruya, ni paz que nos oprima" es una de las frases que leemos en la ilustración de la artista colombiana LaSole¹ (Figura 1), que acompaña este artículo y refleja a mujeres de color en un espacio que perfectamente podría ser una calle del Born, un céntrico y conocido barrio de la ciudad de Barcelona. En esta calle angosta, donde balcones y farolas casi se tocan, la cotidianidad se convierte en símbolo: los pájaros y su vuelo de libertad; los delantales, mandiles y bebés a cuestras del trabajo reproductivo y de cuidado; las vestimentas y colores que reflejan diversas culturas y procedencias. Mujeres en movimiento en un espacio visible y político, apropiándose de la calle con rabia, alegría y enraizamiento. La imagen condensa los activismos de mujeres exiliadas y de las diásporas, siempre en movimiento, siempre ocupándose de algo.

Figura 1.

Ilustración de La Sole



Fuente: @lasole.art (2024).

¹ @lasole.art realiza esta ilustración a pedido de Gina Wirz-Suárez, en el marco de su investigación doctoral, referida en los agradecimientos de este artículo.

En este artículo exponemos la sistematización de las jornadas Mujeres en Movimiento: Género, Migración Forzada y Construcción De Paz, realizadas en Barcelona en abril de 2024, donde interpretamos lo que bell hooks y Stuart Hall (2020) denominan un *intercambio dialógico*, proceso que, por un lado, descentraliza la figura de un *protagonista experto* y, por otro, impulsa una coproducción de conocimiento, en este caso, con mujeres exiliadas y migrantes residentes en Cataluña. Nos concentramos en presentar *el árbol decolonial*, una propuesta epistémica y metodológica feminista en la que defendemos que la producción de conocimiento no está únicamente referida a un producto (artículo, tesis, ponencia), sino que, por el contrario, la forma y la producción del conocimiento constituyen un proceso de base y construcción conjunta, tanto en términos de quiénes lo generan como en las prácticas de circulación de saberes que se promueven.

Este árbol decolonial crece desde la semilla, y esa es la primera sección del artículo. En ella presentamos el término *mujeres* en movimiento*, que caracteriza el enfoque sobre las resistencias y subjetividades políticas de las mujeres en la intersección de la migración y los activismos, y reflexionamos también sobre nuestra posicionalidad como investigadoras y educadoras de paz. En conjunto, proponemos un giro decolonial que deje de ver a las mujeres exiliadas y migradas como simples *objetos de estudio* y se oriente hacia apuestas que construyan conocimientos de forma conjunta con las mujeres participantes.

Posteriormente, en el tronco, exponemos nuestra propuesta metodológica para las jornadas, la cual detalla las estrategias y modalidades de trabajo colaborativo para su implementación. En las hojas, mostramos los ejercicios prácticos que realizamos, como las cartografías sociales, el trabajo sobre la comida, lo que traemos a los nuevos territorios y otras respuestas iniciales que circularon en este trabajo. Por último, los frutos son algunas de las reflexiones que emergieron en la aplicación de las cartografías.

Mujeres* en movimiento: un término analítico-político en la migración y el activismo

Como decíamos, el término *mujeres* en movimiento* caracteriza las imbricaciones de la experiencia migratoria y activista, y resignifica las subjetividades e identidades de mujeres en la búsqueda de la paz. Esta semilla de nuestro árbol decolonial está inspirada en las luchas y acciones colectivas de las mujeres migrantes, exiliadas y refugiadas de origen colombiano, sujetas políticas cuyas luchas no han sido suficientemente reconocidas en la historia del feminismo en Colombia. Su invisibilización se combina con la reproducción epistémica de estereotipos que reducen su experiencia a las cadenas del trabajo doméstico y del cuidado. Como lo dice nuestra amiga Betty Puerto, exiliada colombiana, lideresa feminista y defensora de derechos humanos:

La gente se sorprende cuando uno coge el micrófono y habla, conceptualiza con tanta propiedad qué pasa. La mirada colonial está en el mundo académico, está en el mundo laboral, las mujeres racializadas están destinadas a hacer determinados trabajos, cuidar personas, servicios y, nada más... para dar amor. (Alharaca Radio, 20 de agosto de 2020)

Tras reconocer la existencia de representaciones subjetivas y sociales coloniales sobre las mujeres migrantes, reflexionamos en torno a preguntas que posibilitan y abren la crítica decolonial y transfronteriza: ¿cómo nombrar sin ignorar las imbricaciones que atraviesan cuerpos y trayectorias? (Curiel, 2007); ¿cómo situar estas subjetividades nómadas en fronteras voluntarias o impuestas, dentro de contextos precarizados y marcados por violencias extraordinarias y cotidianas? (Braidotti, 1994; Das, 2007).

Por una parte, desde el cuestionamiento a la colonialidad del saber que, como mencionamos, reduce a las mujeres migrantes a *objetos de estudio*, apostamos por una investigación colaborativa con sujetas activas, creando nuevos espacios de diálogo y coconstrucción del conocimiento (Esguerra-Muelle, 2019). Por otra, desde el distanciamiento de narrativas hegemónicas cuyas lecturas dominantes sobre las mujeres migrantes las reducen a víctimas

de sistemas de opresión, o bien las invisibilizan en la acción política internacional (Ball, 2021), proponemos el término *mujeres* en movimiento*, que se inscribe en una contranarrativa desafiante de patrones fijos.

Nuestro enfoque se centra en elevar la resistencia, en el movimiento, tanto en el *ser* como en el *hacer* de su activismo político, así como en el entrecruzamiento de las opresiones que envuelven su experiencia vital. Lo anterior no implica desconocer las intersecciones entre las opresiones de género, racializadas, coloniales, capitalistas y heterosexuales que configuran la subalternización (Viveros-Vigoya, 2023). Al contrario, tomamos el caso de las mujeres colombianas exiliadas, quienes han tejido mantas a partir de las luchas y resistencias de las diásporas en la construcción de paz, justo desde posiciones de otredad en contextos migratorios en el Norte Global (Wirz-Suárez, 2024). Estas luchas van desde el reconocimiento de los factores de expulsión que conducen al exilio (CEV, 2022) hasta su papel en la incidencia internacional para salvaguardar los caminos hacia la paz desde el exterior. Este reconocimiento apunta a un feminismo migrante que encuentra en la educación para la paz una vertiente fundamental, apenas visibilizada por la Comisión de la Verdad de Colombia² y aún necesitada de mayor profundidad en la historia de las luchas sociales en Colombia y Latinoamérica.

Aunque este trabajo no se centra en el caso colombiano, estas reflexiones fueron el punto de partida para las jornadas Mujeres en Movimiento: Género, Migración Forzada y Construcción de Paz, realizadas en Barcelona el 10 y 11 de abril de 2024. En ellas, desde el contacto y las reflexiones entre diferentes diásporas, abordamos la relación entre migración y activismo, y destacamos su impacto en políticas y decisiones que afectan tanto a los migrantes como a sus comunidades, ya sea en los países de origen, en los de acogida o en espacios transnacionales.

2 Por ejemplo, el trabajo del Grupo Intermodal de Género de la Comisión de la Verdad puede consultarse en: <https://www.comisiondelaverdad.co/grupo-intermodal-de-genero>

Investigadoras en movimiento: conocimiento y acción situados

Con el ánimo de ser coherentes y aplicar el giro decolonial feminista, nos consideramos *investigadoras en movimiento*, sabiendo, además, que nuestras identidades, conocimientos y acciones son situados (Haraway, 1991). Nuestras trayectorias personales, profesionales y activistas se han entrecruzado entre Colombia y Europa durante los últimos quince años: nos conocimos en 2010 en la militancia feminista bogotana, en espacios de activismo político y profesional en la Universidad Nacional de Colombia (UN), y en varias coyunturas políticas que nos hicieron activas en colectivos y en las calles. Mar, en la Batucada Feminista La Tremenda Revoltosa y la Corporación Otra Escuela, y Gina, en la Colectiva Juana Julia Guzmán, la Confluencia de Mujeres para la Acción Pública y la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia.

Nos reencontramos cuando Gina, como mujer feminista migrante e investigadora en Suiza, realizaba su trabajo de campo doctoral en Barcelona sobre los activismos de las mujeres exiliadas colombianas en la Comisión de la Verdad de Colombia, y Mar, tras haber retornado a Madrid, facilitaba procesos y formaciones sobre transformación de conflictos en diversos lugares de España y Europa.

Traemos a nuestro trabajo una reflexión situada y un compromiso feminista nacido de nuestros años de militancia, que circula entre conocimientos e identidades en destinos geográficos variados. En estas locaciones retomamos el planteamiento de que la teoría carece de sentido sin la vivencia, y de que la pedagogía nutre y facilita las reflexiones políticas. Apostamos por crear una comunidad de aprendizaje que revierta el modelo de educación bancaria (Freire, 2021), desde un *locus* migrante y de frontera. Este artículo invita, pues, a replantear nuevas relaciones entre la producción académica y el activismo en la construcción de paz, basadas en un *intercambio dialógico* entre una apuesta feminista decolonial y la educación para la paz, clave para dar apertura a las orientaciones que presentamos desde una posición política.

Las jornadas: una propuesta de acción colaborativa y pedagógica

Para su realización predominó la serendipia (Lederach, 2007), la fortuna del encuentro de ideas, tiempo, creatividad y recursos. Contamos con la alianza de María Eugenia Blandón (2022), del Instituto Catalán Internacional para la Paz (ICIP); juntamos las herramientas de incidencia política, investigación social y financiación aportadas desde Colombia y Suiza por Gina Wirz-Suárez; y sumamos la experiencia de Mar Maiques en facilitación de procesos de educación para la paz, quien enriqueció significativamente el empeño. También tuvimos el apoyo de la Universidad Pompeu Fabra, concretamente, del Grupo de Investigación en Género y Desigualdades (GRETA), del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales, en cabeza de su coordinadora, María Rodó. Barcelona, por lo tanto, reunía la tríada de trabajo sobre paz, feminismos migrantes y academia comprometida que, en vez de dividirse en *el experto, el académico y la experiencia*, se articulaba para dar protagonismo a sus participantes en un escenario horizontal y colaborativo.

En escenarios formales e informales de participación local, las comunidades en la diáspora a menudo enfrentan el desafío de ser reconocidas y representadas adecuadamente. No obstante, experiencias organizativas como la de las mujeres colombianas, iraníes o libanesas están transformando el limitado marco que percibe el exilio como el fin de la actividad política. Por el contrario, se han formado redes entre mujeres de diferentes diásporas y de procesos locales para compartir recursos, experiencias y estrategias de supervivencia y resistencia (Hoyos, 2012; Moreno, 2011). En la actualidad, y en el contexto del Estado español, se pueden encontrar muestras de importantes posicionamientos desde colectivos migrantes y racializados, como la iniciativa *#Regularización-Ya!*, así como redes formales e informales feministas creadas principalmente por mujeres migrantes latinoamericanas.

En esta línea, en Cataluña las feministas migrantes no son solo sujetos de intervención, sino que se han convertido en actores clave de las dinámicas

De igual manera, invitamos a un grupo internacional de investigadoras feministas migrantes. Nuestro criterio para convocarlas fue visibilizar el trabajo de mujeres del Sur Global que basan sus investigaciones tanto en sus contextos de origen como en la diáspora. En este grupo participaron las investigadoras Carmen Geha (Líbano-España), Sheida Besozzi (Irán-Italia-País Vasco), Gina Wirz-Suárez (Colombia-Suiza), Helga Flamtermesky (Colombia-España) y Sélíma Kebaili (Túnez-Francia-Suiza).⁴

Uno de nuestros objetivos principales era cruzar el eje investigativo y el de incidencia política-activismo, promoviendo prácticas colaborativas a todos los niveles y rompiendo la dicotomía que señala que unas *piensan* (en la academia) y otras *hacen* (en el activismo), como si esos dos mundos no tuvieran conexión aparente y como si las actoras no pudieran, falsamente, pertenecer a ambos y entretejerse en ambos.

¿Cómo lograrlo? Primero, reunimos a las cinco investigadoras presencialmente para conectar sus trabajos y, desde el inicio, crear una red personal, profesional y de ideas entre ellas. Con ello se pretendía favorecer una academia que deje de ser individualista, competitiva y solitaria. Por el contrario, se trató de una apuesta hacia la colaboración y la complicidad. Segundo, nos interesaba encontrar formas pedagógicas y metodológicas de sacar el conocimiento académico de su *torre de cristal*; hallar maneras interesantes, comprensibles, cercanas y activas de participar en él, y, a su vez, romper la dicotomía que categoriza, divide y decide quién es investigadora y quién no.

Para ello, era importante que las investigadoras estuvieran dispuestas a incomodarse; es decir, a salir del cómodo podio académico, abstraído de la realidad de la producción de conocimiento, y a entrelazar la teoría con las experiencias, los cuerpos y las emociones, propias y ajenas. De entrada, les pedimos que comenzaran sus presentaciones contando cuál era su relación personal con sus investigaciones. Con esto, se otorgó un papel importante al conocimiento situado de las investigadoras, se fomentó la vinculación de las participantes entre sí y sus trabajos, y se

enraizó el interés y la atención que genera lo afectivo y el relato compartido.

En la segunda parte, les pedimos a las investigadoras que presentaran dos o tres ideas principales de su trabajo, incluyendo sus referentes teóricos y apuestas metodológicas, así como sus reflexiones sobre los lineamientos éticos y principios de acción sin daño al participar o investigar en contextos de victimización y violencia. De este modo, se reconoció el impacto de su labor investigativa en los procesos políticos que estudian. Con un lenguaje sencillo y comunicativo, encontraron maneras de explicarnos sus producciones académicas, y plantaron una semilla teórica en una tierra que había sido previamente preparada desde lo emocional.

Para este ejercicio, la distribución espacial en el aula también fue tan importante como el uso de materiales de papelería para que cada quien plasmara —en dibujos, palabras o notas— aquellos elementos que escuchaba, apropiaba o refutaba. El uso de colores y materiales plásticos favoreció la concentración, la síntesis que prioriza y la posterior recordación.

Por otra parte, más allá de la supremamente dañina lógica del capitalismo neoliberal —competitiva, individualista y excluyente—, tuvimos presente la dura realidad que enfrentan las mujeres activistas, y en especial aquellas que, además de ser activistas, son también migrantes y exiliadas. Reconocemos que los impactos diferenciados que sufren los grupos poblacionales históricamente marginados —como las dinámicas de género en las experiencias migratorias y activistas— afectan directamente su agencia en la toma de decisiones (Ball, 2021; Curiel, 2007).

Sumado a ello, están también las tensiones y separaciones producto de los impactos sociales generados por conflictos políticos de larga data, que afectan los tejidos sociales y las redes de confianza. Esa afectación trasciende fronteras y supone, en muchos casos, que grupos de migrantes del mismo origen tengan dificultades para relacionarse y trabajar en equipo.

Así pues, dedicamos atención y tiempo a crear y cohesionar el grupo, al reforzar los vínculos entre unas y otras —se conocieran previamente o no—. Para ello, planteamos una acción que, para hacer

4 Ver los perfiles de las investigadoras en Wirz-Suarez (2024, p. 10-22)

frente al *divide y vencerás*, fortaleciera y cohesionara el movimiento de mujeres migrantes y exiliadas activistas por la paz de diversas diásporas presentes en Catalunya.

Cuidamos mucho, a su vez, las comidas y refrigerios, para alimentarnos con la conciencia del cuidado mutuo y del origen de los alimentos y de quienes los preparan. Por ello, contamos con el proyecto Saberes y Sabores, de Sindihogar⁵. Por último, tuvimos en cuenta la importancia del activismo en las intervenciones sociales y políticas: contamos con el diseño de la pieza gráfica de imagen de las jornadas por parte de la artista colombiana LaSole, y con ilustraciones realizadas por la artista Clara-Tanit. El uso de elementos ancestrales y espirituales —como altares de flores, aromas y velas encendidas, y rituales de agradecimiento de apertura y cierre— ayudó, a su vez, a crear espacios comunitarios, cálidos y seguros. Sumado a todo lo anterior, pusimos especial cuidado en el diseño pedagógico-metodológico que presentamos a continuación.

Hacia una apuesta metodológica-pedagógica situada

Nos apoyamos en la *pedagogía comprometida* de bell hooks (2021), que prioriza el bienestar integral de docentes y estudiantes, la inclusión de todas las voces y la vulnerabilidad compartida; retomamos el enfoque comunitario de Lederach (2007), que pone en el centro las relaciones; e, inspiradas por Adrienne Maree Brown (2017), promovimos la empatía como el *compartir la incomodidad*, esencial para forjar vínculos profundos y espacios valientes donde poner en práctica el encuentro con la otredad. También apostamos por una pedagogía del placer, lo emocional, lo lúdico y lo creativo, que contrasta con la tradición del sufrimiento en nuestros sistemas (Jara, 2014). Siguiendo a las neuropedagogías, y entendiendo que no somos seres únicamente racionales, reforzamos la importancia de las actitudes emocionales y afectivas para aprehender efectivamente los conocimientos, generando escenarios en torno a habilidades proactivas, de participación democrática y de construcción cooperativa (Mora, 2006; Goleman, 2009). Por último,

como señala Alanis Bello-Ramírez (2022), e inspiradas en Audre Lorde (1984), defendemos que transformar requiere mirar críticamente tanto el entorno como nuestro propio interior, y crear metodologías novedosas que rompan con las herramientas del poder dominante tanto en las aulas de clase como en unas jornadas.

Así, dimos un lugar central a la *metodología socioafectiva* (Wolsk, 1975), que se relaciona, a su vez, con las cuatro fases del *aprendizaje experiencial* de David Kolb (1984). Ambos marcos invitan a experimentar en primera persona (experiencia concreta), reflexionar de forma individual y colectiva (observación reflexiva), integrar la práctica con la teoría (conceptualización abstracta), sin olvidar el contexto geopolítico y cultural para transformar la realidad (experimentación activa).

Sobre este fundamento, *las ramas* —el cómo de toda esta puesta en acción de nuestro árbol decolonial— nos reencontraron con la *cartografía social*, una metodología participativa que permite representar afectos, ideas y geolocalizaciones políticas del activismo social (Iconoclastas, 2015). Una nueva lectura socioespacial que conecta nodos de resistencia por fuera de los marcos tradicionales del Estado-nación y sitúa no solamente territorios, sino también conexiones socioafectivas y acciones transnacionales del activismo migrante de las mujeres y exiliadas.

Iniciamos con la *cartografía afectiva* para fomentar un sentido de comunidad que no solo nos permitiera trabajar mejor y con mayor profundidad durante las jornadas, sino que tocara ese reservorio de esperanza y optimismo que necesitamos para el cambio social y que, como dice Angela Davis (2017), se encuentra principalmente en lo colectivo. Implementamos esta *cartografía de los afectos* a través de la *provención*, un enfoque de educación para la paz (Burton, 1990; Cascón, 2011) que promueve actitudes, valores y habilidades para el cuidado de las relaciones, la transformación pacífica de conflictos y la construcción de una convivencia positiva. Concebida como una escalera de dos fases, fortalece primero la cohesión y la confianza mediante el conocimiento mutuo y, luego, desarrolla habilidades de comunicación, consenso y trabajo en equipo. En la práctica,

5 Proyecto de economía feminista, social y solidaria de @sindillar

En este sentido, el derecho al duelo emerge como una demanda fundamental para cuestionar la imposición de la fortaleza constante y la negación del dolor. Esta discusión se enlazó, a su vez, con la propuesta de Helga Flamtermesky (2018) sobre la importancia de la salud mental en la construcción de paz, no solo en términos de sanación individual, sino también en el cuidado, en la selección de temas de investigación, en la práctica política y en el reconocimiento de la intuición como una fuente legítima de decisión y conocimiento.

En las discusiones sobre las violencias ejercidas contra los cuerpos y las vidas, otro de los grupos representó una espiral para simbolizar el carácter estructural de las opresiones y discriminaciones que atraviesan a las mujeres migrantes. El proceso de *apalabrar* lo innombrable implica dar nombre y reconocer, por ejemplo, la relación con lo que la investigadora Sélíma Kebaïli (2022) identificaba como *violencias extraordinarias*⁷ —aquellas de carácter estructural— y *violencias ordinarias*, inscritas en la cotidianidad de la vida, pero igualmente dolorosas y desafiantes. O, retomando lo que nos decía Sheida Besozzi (2022), las resistencias nostálgicas: ese entrelazamiento de las relaciones cotidianas en las que se mezclan las *nostalgias del hogar* en el exilio. Un doble reconocimiento de las violencias y las resistencias cruzadas en la vida diaria de las mujeres en movimiento.

En ese *entrapamiento*, varios grupos cuestionaron las formas de acercamiento de la academia a las mujeres migrantes y exiliadas. Narraban, por un lado, experiencias de objetivación⁷ en sus estudios y, por otro, la precarización de investigadoras racializadas en la academia del Norte Global. Aún más, como lo reflejaron durante la discusión: "Yo soy académica-artivista [...] aunque a mucha gente no le guste" (comunicación personal, 10 de abril de 2024). Este contraste propone traer una apuesta por coconstruir formas de conocimiento situado y vinculado a las prácticas activistas.

Otro de los grupos resaltó la importancia de las redes académicas y activistas, no solo para el trabajo de investigación, sino también para afrontar el desarraigo y favorecer el enraizamiento en contextos de migración. En este sentido, el cuidado se plantea como una prioridad en la práctica política, en contraposición al autocuidado entendido como individual, por ejemplo, cuando se enfrentan múltiples barreras sociales, migratorias y políticas. Sobre estas últimas —poco abordadas en los textos académicos— se constataba un mayor reconocimiento a los señores de la guerra que a los de la paz y, por supuesto, que a las señoras de la paz. Como señaló Gina Wirz-Suárez en su intervención, estas barreras se sostienen en prácticas patriarcales y misóginas que invisibilizan el trabajo de las mujeres desde el activismo feminista.

Además, tras retomar las reflexiones de Ángela Botero, investigadora participante, se identificó que aún persiste la falta de reconocimiento de nuestras diversidades sexuales e identitarias de género, de nuestros cuerpos y vidas en constante reexistencia. La intersección de opresiones y maneras de vivir el mundo se sitúa como uno de los nuevos campos de reflexión que nuestro trabajo quiere empezar a perfilar en la experiencia migrante.

Conclusiones

Las jornadas Mujeres en Movimiento: Género, Migración Forzada y Construcción de Paz, realizadas en Barcelona en 2024, permitieron materializar una apuesta política, epistémica y pedagógica que desborda los marcos tradicionales de la producción de conocimiento en la academia. La metodología del árbol decolonial que guía este trabajo simboliza también una ética del cuidado, de la escucha y de la coconstrucción. Desde sus raíces —la noción de *mujeres* en movimiento*, que refiere a subjetividades políticas— hasta sus frutos —las reflexiones surgidas del trabajo colectivo—, la experiencia da cuenta del potencial transformador que emerge cuando el activismo, la investigación y la pedagogía se entrelazan desde una perspectiva feminista, decolonial y transfronteriza.

Además, esta experiencia permitió cuestionar la división entre quienes investigan y quienes son

⁷ Veena Das ha reflexionado ampliamente sobre cómo las violencias extremas se inscriben en la vida cotidiana, disolviendo la distinción entre lo extraordinario y lo ordinario. Véase: Das, V (2007).

investigadas, y generar un espacio de construcción conjunta de saberes con sujetas políticas. Esta inversión del enfoque clásico de la investigación resiste las lógicas coloniales, patriarcales y neoliberales que han limitado históricamente el reconocimiento de las mujeres migrantes como agentes de cambio y constructoras de paz.

Las jornadas también evidencian la necesidad de ampliar las narrativas sobre el exilio y la migración en la historia y la teoría feministas, y visibilizar las formas de resistencia que las mujeres tejen en sus trayectorias vitales, no solo desde la denuncia, sino también desde el arte, el cuidado, la pedagogía y la espiritualidad. Así, se avanza hacia una pedagogía que no solo enseña, sino que transforma, cocuida y politiza. Reconocimientos que nosotras invitamos a integrar a los feminismos transnacionales para ampliar así las narrativas de experiencias diaspóricas.

Este proceso pedagógico aporta elementos valiosos para repensar las formas en que se produce, transmite y vive el conocimiento en contextos educativos y colectivos diaspóricos. En primer lugar, contribuye a cuestionar las jerarquías tradicionales entre saberes y sujetos, al proponer una pedagogía que reconoce la emocionalidad, la corporalidad y la experiencia vivida como dimensiones legítimas del aprendizaje. Esta apertura permitió ampliar los marcos epistémicos y metodológicos, al integrar lo afectivo, lo lúdico y lo creativo como partes centrales del proceso educativo.

En segundo lugar, el trabajo desde la empatía, la vulnerabilidad compartida y el enfoque comunitario fortaleció las condiciones para una participación horizontal y significativa, donde el diálogo y el cuidado mutuo se convirtieron en principios organizadores. Estas prácticas no solo dinamizan las relaciones dentro del espacio pedagógico; también generan condiciones para la construcción de vínculos más éticos y políticos entre las participantes.

Por último, estas apuestas pedagógicas constituyen una contribución concreta a la construcción de metodologías críticas y feministas que buscan disputar las formas tradicionales del poder en los espacios de enseñanza y organización social. Al hacerlo, abren caminos para imaginar y poner en práctica

otras formas de relación, basadas en la justicia, la escucha y la transformación colectiva. En este sentido, retomamos y actualizamos la pedagogía comprometida de bell hooks como una vía potente para cultivar espacios donde enseñar y aprender se conviertan en actos de libertad y resistencia.

Agradecimientos

Agradecemos a todas las mujeres migrantes, refugiadas y exiliadas que, desde sus interseccionalidades y diversidades, participaron en las jornadas. A las Amigas, brujas rompe-fronteras y queer-ñeras que no dejan de resistir. A Diana Carolina Silva, por hacer la revisión de estilo.

Gina Wirz-Suárez contó con el financiamiento de la Swiss National Science Foundation para la redacción de este capítulo, el cual forma parte del proyecto doctoral Doc.CH (P000PS_211910). Las jornadas fueron financiadas por el mismo fondo y por el Instituto Catalán Internacional para la Paz (ICIP). Agradecemos el apoyo del grupo de investigación GRETA, de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Pompeu Fabra.

Referencias

- Alharaca Radio. (20 de agosto de 2020). *Hecho en la Colombia exiliada* [pódcast]. Alharaca. <https://alharacaradio.com/2020/08/20/hecho-en-la-colombia-exiliada/>
- Ball, A. (2021). *Forced Migration in the Feminist Imagination: Transcultural Movements* (1.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325403>
- Bello-Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Revista de Pedagogía Crítica*, (27), 131-158. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i27.2286>
- Besozzi, S. (2022). Did a Flower Grow in Hell? Reading the Modern History of Iran through the nonviolent Participation of Women in Political Struggles. *Relaciones Internacionales*, (51), 149-166. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2022.51.009>
- Blandón-Díaz, M. (2022). *Las mujeres colombianas construyen la paz. Tres experiencias de acciones colectivas* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/262319>
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. Columbia University Press.

- Brown, A. (2017). *Emergent Strategy. Shaping Change, Changing Worlds*. AK Press.
- Burton, J. (1990). *Resolution and Provention*. St. Martin's Press.
- Cascón, P. (2011). Educar en y para el conflicto. *Biblioteca Virtual RS*. <https://bibliotecavirtual.info/2012/11/educar-en-y-para-el-conflicto/>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (cev). (2022). *La Colombia fuera de Colombia. Las verdades del exilio* (informe final). <https://www.comisiondelaverdad.co/>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92-101. <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26/298-critica-poscolonial-desde-las-practicas-politicas-del-feminismo-antirracista>
- Das, V. (2007). *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. University of California Press.
- Davis, A. (2017). *La libertad es una batalla constante: Ferguson, Palestina y los cimientos de un movimiento*. Capitán Swing.
- Esguerra-Muelle, C. (2019). Etnografía, acción feminista y cuidado: Una reflexión personal mínima. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 35, 91-111. <https://doi.org/10.7440/antipoda35.2019.05>
- Flamtermesky, H. (2018). Narrar para sanarse y ser protagonistas en la construcción de paz: la experiencia de la Comisión de Verdad, Memoria y Reconciliación de las mujeres colombianas en el exterior. En Á. Iranzo y W. Louidor (eds.), *Entre la guerra y la paz: los lugares de la diáspora colombiana* (pp. 193-211). Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- fsg. (2021). *World Café Method*. https://www.fsg.org/wp-content/uploads/2021/08/World-Cafe-Method_0.pdf
- Geha, C. (2019). Resilience through Learning and Adaptation: Lebanon's Power-Sharing System and the Syrian Refugee Crisis. *Middle East Law and Governance*, 11(1), 65-90. <https://doi.org/10.1166/18763375-01101002>
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional* (trads. D. González y F. Mora). Kairós.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. y Hall, S. (2020). *Funk sin límites, un diálogo reflexivo*. Bellaterra.
- Hoyos, J. de. (2012). Las mujeres exiliadas en la configuración de la identidad cultural y política de los refugiados españoles en México. *Ubi Sunt?: Revista de Historia*, (27), 28-40. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/61de71e9c73b271236f52194>
- Iconoclastas. (2015). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* (2.a ed). Tinta Limón.
- Jara, J. (2014). *El clown, un navegante de las emociones* (1.a ed). Octaedro.
- Kebaili, S. (2022). Repenser le rôle des victimes dans la justice transitionnelle en Tunisie: le cas de la « Journée de la loyauté ». *L'Année du Maghreb*, (26), 157-174. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.12223>
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- LaSole [Trejos, S.]. (4 de abril de 2024). Ilustración para las Jornadas "Women* on the Move: Gender, Forced Migration and Peacebuilding" [Ilustración]. Graduate Institute-Communications. <https://www.graduateinstitute.ch/communications/news/women-move-gender-forced-migration-and-peacebuilding>
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz.
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Crossing Press.
- Mora, F. (2006). *Los laberintos del placer en el cerebro humano*. Alianza.
- Moreno, M. (2011). Las exiliadas, de acompañantes a protagonistas. *Revista de Historia Contemporánea*, (81), 265-281. <http://hdl.handle.net/10045/51328>
- Tanit, C. (2024). Relatorías gráficas para las Jornadas "Mujeres* on the Move: Gender, Forced Migration and Peacebuilding", 10 y 11 de abril, Barcelona [Ilustración]. Uso autorizado por la autora.
- Viveros-Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Clacso; Transnational Institute.
- Wirz-Suarez, G. (2024). *Mujeres* en movimiento: Género, migración forzada y construcción de paz/ Women* on the move: gender, forced migration and Peacebuilding*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13624.15365>
- Wolsk, D. (1975). *Un método pedagógico centrado en la experiencia: ejercicios de percepción, comunicación y acción. Estudios y documentos de educación*. Unesco.

Diálogo del conocimiento

Es fundamental compartir y aprender de experiencias que materialicen la coinvestigación, la coproducción de conocimiento y la articulación entre activismo y academia en el Sur Global, como lo muestran las autoras del artículo "Mujeres en movimiento: una apuesta decolonial en la coinvestigación sobre los activismos de las mujeres exiliadas y migrantes del Sur Global". En el ejercicio que aquí relatan y analizan, se reconocen varias de las proposiciones clave del legado pedagógico y feminista de bell hooks.

Uno de los aportes más destacados de las jornadas "Mujeres en Movimiento: Género, Migración Forzada y Construcción de Paz" es el proceso colectivo de producción y aplicación de conocimiento liderado por mujeres diversas —migrantes, activistas, académicas— unidas por el compromiso común de construir sociedades más justas, pacíficas y transformadoras del orden patriarcal, colonial, racista y capitalista.

Este artículo nos permite conocer un ejercicio concreto de teorización desde las experiencias cotidianas de mujeres en diáspora, marcadas por la supervivencia y la resistencia. Muchas de las ideas que se presentan resuenan con la invitación de bell hooks a crear redes de mujeres que dialoguen, transgredan y, sobre todo, aprendan y enseñen a resistir y transformar sus entornos, concebidos como espacios transfronterizos que colectivamente imaginamos y construimos. Es una invitación a la articulación creativa de la teorización y a la acción desde la rica diversidad de experiencias de mujeres en resistencia.

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Instituto de Investigaciones en Educación
de la Universidad Veracruzana

Sistema Nacional de Investigadores
Academia Mexicana de las Ciencias

Presidenta de la Comisión Estatal para la Planeación
y la Programación de la Educación Indígena del CIVE

Doctora en Política Universidad de York, Reino Unido

romendoza@uv.mx



* 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.

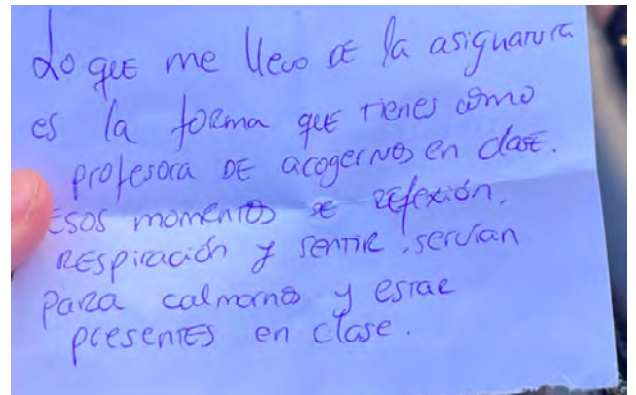
Ilustración del proceso evaluativo



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



autora : Maysaa Yousef
título : Up Side Down*
On the rubble of my destroyed home
año : 2025

Educación, mujeres negras y saberes ancestrales: una revisión de estudios del Sur Global






Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21817

Education, Ancestral Knowledge, and Black Women: A Literature Review from the Global South

Educação de mulheres negras e saberes ancestrais: uma revisão de estudos do Sul Global

Gloria Cecilia Pérez-Díaz*  

Julieth Carolina Figueroa-Zapata**  

Ximena Alexandra Gómez-Figueroa***  

Fecha de recepción: 15-06-2024

Fecha de aprobación: 06-03-2025

CÓMO CITAR

Pérez-Díaz, G. C., Figueroa-Zapata, J. C. y Gómez-Figueroa, X. A. (2024). Educación, mujeres negras y saberes ancestrales: una revisión de estudios del Sur Global. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21817. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21817>

* Doctora en Educación, UCN. Docente, Doctorado en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. gloriac.perez@correounivalle.edu.co

** Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Estudiante de doctorado en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. julieth.figueroa@correounivalle.edu.co

*** Magíster en Educación Popular, Universidad del Cauca. Estudiante de doctorado en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. gomez.ximena@correounivalle.edu.co





Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21817

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación documental sobre saberes ancestrales de la diáspora africana que influyen en las nociones educativas emergentes de mujeres negras del sur global y su relevancia en campos de la educación. El estudio explora desde una mirada crítica, cómo estos conocimientos se transmiten y se integran en el proceso educativo comunitario.

La investigación se basa en una revisión de fuentes primarias y secundarias, registradas en las bases de datos ScienceDirect, Scielo, ProQuest, JSTOR, publicadas en inglés, portugués y español. El análisis subraya la importancia de adoptar un enfoque interseccional y decolonial en la investigación educativa, concluyendo que la incorporación de los saberes ancestrales de las mujeres negras en la educación formal y no formal, no solo contribuye a la preservación de estos conocimientos, sino que también pueden enriquecer y transformar las prácticas educativas contemporáneas, promoviendo una pedagogía liberadora y crítica.

Palabras clave: saberes ancestrales; mujeres negras; educación; pedagogía

ABSTRACT

This article presents a documentary research study on ancestral knowledge from the African diaspora that influences emerging educational notions among Black women from the Global South and its relevance within the field of education. The study critically explores how this knowledge is transmitted and integrated into community-based educational processes.

The research is based on a review of primary and secondary sources found in the databases ScienceDirect, Scielo, ProQuest, and JSTOR, published in English, Portuguese, and Spanish. The analysis highlights the importance of adopting an intersectional and decolonial approach in educational research. It concludes that the incorporation of Black women's ancestral knowledge into both formal and non-formal education not only contributes to the preservation of this knowledge but can also enrich and transform contemporary educational practices, promoting a liberating and critical pedagogy.

Keywords: ancestral knowledge; black women; education; pedagogy

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa documental sobre saberes ancestrais da diáspora africana que influenciam as noções educacionais emergentes de mulheres negras do sul global e sua relevância em campos da educação. O estudo indaga, a partir de uma perspectiva crítica, como esses conhecimentos são transmitidos e integrados nos processos educacionais comunitários.

A pesquisa baseia-se em uma revisão de fontes primárias e secundárias registradas em bases de dados como ScienceDirect, Scielo, ProQuest e JSTOR, publicadas em inglês, português e espanhol. A análise ressalta a importância de adotar uma abordagem interseccional e decolonial na pesquisa educacional, concluindo que a incorporação dos saberes ancestrais das mulheres negras na educação formal e não formal não apenas contribui para a preservação desses conhecimentos, mas também pode enriquecer e transformar as práticas educacionais contemporâneas, promovendo uma pedagogia libertadora e crítica.

Palavras-chave: saberes ancestrais; mulheres negras; educação; pedagogia.

Introducción

La riqueza de los saberes ancestrales de las mujeres negras ha sido, durante mucho tiempo, una fuente vital de resiliencia, identidad y resistencia dentro de sus comunidades. Estos conocimientos, que abarcan desde prácticas de sanación y bienestar hasta narrativas orales y rituales espirituales, han sido fundamentales para mantener la cohesión y la identidad de las comunidades. No solo enriquecen la vida cotidiana, sino que también ofrecen soluciones innovadoras y sostenibles a diversos desafíos contemporáneos. Del mismo modo, han desempeñado un papel crucial en la formación de una educación que empodera y transforma.

Históricamente, la educación formal en muchos países se ha constituido en una herramienta de asimilación cultural que impone conocimientos y valores eurocéntricos, mientras desestima y margina las culturas y saberes propios. Las comunidades afrodescendientes han sufrido opresiones a nivel racial y cultural, lo que ha implicado una doble opresión. En el caso específico de las mujeres, sus contribuciones han sido frecuentemente invisibilizadas o subvaloradas en los registros históricos y en la literatura académica. Esta omisión no solo distorsiona nuestra comprensión de la historia y la cultura, sino que también perpetúa la marginación y el despojo de los logros y conocimientos de las mujeres negras.

Este artículo tiene como objetivo presentar una revisión documental de los estudios sobre los saberes ancestrales de las mujeres negras y su integración en la educación. A través de un análisis crítico de la literatura existente, se busca identificar las intersecciones entre los saberes ancestrales de las mujeres negras y la educación, con la intención de resaltar las principales contribuciones de estos conocimientos y cómo pueden ser incorporados en las prácticas educativas contemporáneas para promover una educación más inclusiva, transformadora y respetuosa de la diversidad cultural.

En este sentido, el estudio se basa en una revisión de fuentes primarias y secundarias, registradas en las bases de datos ScienceDirect, Scielo, ProQuest y JSTOR, publicadas en inglés, portugués y español, y evaluadas por pares. La metodología empleada incluye

un análisis crítico y comparativo de dichas fuentes, con el objetivo de construir una comprensión integral de la intersección entre los saberes ancestrales de las mujeres negras y las prácticas pedagógicas modernas. Asimismo, se pretende identificar los factores potenciales que permitan esta integración, así como las barreras y desafíos que puedan surgir. Finalmente, se presentan recomendaciones y conclusiones sobre cómo avanzar en la inclusión de estos saberes en el sistema educativo.

Marco de referencia

Las inspiraciones que nos permiten delimitar el estudio se enmarcan en el campo interseccional, en una visión de la educación como liberación y en el análisis de la cultura y la sociedad.

Los saberes ancestrales como mecanismo de educación

Un saber puede definirse como aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, específicamente como el campo constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (Foucault, 1977, p. 306). En este sentido, los saberes ancestrales son válidos, relevantes y pertinentes, a pesar de estar excluidos del estatuto científico, pues el término *ciencia* como totalidad ha tenido que ceder terreno y hoy se habla de *ciencias*, en plural, para dar cabida a otras formas de producción de conocimiento (López-Meneses y Gutiérrez-Fuenmayor, 2017, p. 6).

Por tanto, González y Freire (2016), retomando a Bourdieu (2001), han incluido los saberes ancestrales dentro del campo social, ya que este se considera un espacio en el que han existido luchas y, por tanto, historia (p. 168). De esa forma, no pueden desconocerse los quinientos años de historia de luchas por el reconocimiento de esas prácticas y saberes milenarios, que en muchos casos han estado al margen de los procesos educativos institucionalizados (López-Meneses y Gutiérrez-Fuenmayor, 2017, p. 6).

En este contexto, los saberes ancestrales se entienden en un sentido amplio, no solo como el conocimiento específico de los diferentes componentes del entorno. Aquí, la expresión saberes ancestrales se concibe como un sistema complejo de

conocimiento-práctica-creencia (Berkes *et al.*, 2000, p. 13), específicamente en lo referido a las prácticas educativas (Renterían-Jiménez y Vélez de la Calle, 2022, p. 6).

Los saberes ancestrales, a los que Bourdieu denomina *habitus* (1977), representan la encarnación física del capital cultural, es decir, los hábitos, habilidades y disposiciones profundamente arraigados que poseemos debido a nuestras experiencias de vida. Para Bourdieu, el *habitus* denota las estructuras internalizadas y los esquemas de percepción mediante los cuales se establecen y reproducen las condiciones sociales y culturales (Bourdieu, 1977, p. 86).

Del mismo modo, autores como Moll *et al.* (1992) y Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) denominan los saberes ancestrales como fondos de conocimiento: cualquier conjunto de saberes, habilidades, talentos y recursos cognitivos desarrollados histórica y culturalmente que se encuentran en los hogares o comunidades y que contribuyen al funcionamiento y bienestar de los individuos (Moll *et al.*, 1992; Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992).

Asimismo, Gloria Jean Watkins (1992) ha enfatizado la importancia de los saberes ancestrales de las mujeres negras, y destacado cómo estos conocimientos tradicionales y comunitarios han sido una fuente de resistencia y supervivencia frente a la opresión sistémica. Según hooks (1994), estos saberes no solo tienen un valor intrínseco, sino que también ofrecen perspectivas únicas y valiosas para la comprensión y transformación del mundo. En este sentido, hooks subraya especialmente dos aspectos:

La oralidad y la narrativa en la transmisión de los saberes ancestrales. Para la autora, las historias contadas por las mujeres negras mayores no solo preservan el conocimiento histórico y cultural, sino que también funcionan como herramientas pedagógicas para conectar las experiencias individuales con las colectivas, creando un sentido de comunidad y pertenencia.

La resistencia cultural: los saberes ancestrales se presentan como formas de resistencia cultural: a través de prácticas cotidianas y rituales, las mujeres negras han mantenido vivas sus tradiciones y han resistido las imposiciones culturales derivadas de la

colonización y del racismo. Estos saberes constituyen actos de afirmación y supervivencia que desafían las narrativas dominantes.

Género, etnia y educación

Si nos centramos en pedagogías educativas de excelencia para mujeres y niñas negras, dadas sus distintas historias de opresión, entonces son ellas quienes sientan las bases para promover una educación para todas las personas. Es a través de las mujeres negras que puede medirse y promoverse un mayor progreso social, económico y cívico (como se cita en Muhammad y Haddix, 2016).

Gonzales (2015) explica las *epistemologías de la abuelita* como el conocimiento que se aprende de nuestras abuelas. Específicamente, se enfoca en las abuelas como educadoras de niños pequeños; en el papel central que desempeñan en el mantenimiento y la supervivencia cultural y lingüística; en las técnicas utilizadas para enseñar a los nietos sobre su herencia, y en cómo estas lecciones pueden traducirse en: a) autoeficacia positiva, b) capacidades sociales, emocionales y cognitivas ampliadas, y c) un contexto de vida más saludable para niños y familias (p. 43).

Por otro lado, hooks (2000) define el *género* como una construcción social que influye en las experiencias y roles de las personas en la sociedad. Critica el sistema patriarcal que perpetúa la desigualdad de género y aboga por una pedagogía feminista que empodere a las mujeres y promueva la equidad. En su libro *Feminist Theory: From Margin to Center*, hooks (2000, p. 67) argumenta que el feminismo debe ser inclusivo y considerar las diversas experiencias de las mujeres, especialmente las de mujeres negras y de otras minorías.

Además, hooks sostiene que la opresión racial y la discriminación son experiencias fundamentales que afectan de forma particular a las mujeres negras. En su libro *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* (2014), explora cómo las mujeres negras han sido marginadas tanto por el movimiento feminista blanco como por la lucha por los derechos civiles, dominada por hombres negros. Enfatiza la necesidad de reconocer y abordar estas intersecciones para lograr una justicia social genuina.

Para finalizar, hooks considera que la educación es una herramienta vital para la liberación y el empoderamiento. Aboga por una *pedagogía crítica* que desafíe las estructuras opresivas y fomente el pensamiento crítico. En su obra *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1996), describe cómo la educación puede ser un acto de resistencia y transformación. Promueve un enfoque de enseñanza inclusivo, participativo y centrado en el estudiante, que reconozca las experiencias diversas del alumnado como una fuente valiosa de conocimiento.

Estrategia analítica

La estrategia metodológica utilizada en el presente artículo fue la revisión documental de literatura sobre producciones científicas, con el objetivo de

mapear el estado del arte de un tema. Esta revisión se basó en la sistematización de los principales resultados e identificación de posibles brechas, con miras a favorecer una comprensión más profunda del problema investigado, así como a señalar nuevas líneas de análisis (Tavares de Souza *et al.*, 2010).

Para ello, se recolectaron 53 documentos relacionados con los saberes ancestrales afrodiaspóricos. Las fuentes bibliográficas empleadas para la búsqueda de información fueron: ScienceDirect, Scielo, ProQuest y JSTOR.

Estrategia de búsqueda

Esta búsqueda se realizó a partir de un análisis exhaustivo mediante los siguientes términos:

Tabla 1.

Términos de búsqueda

Español	Inglés	Portugués
saberes ancestrales de pueblos negros	university aspirations AND ancestral knowledge	memória ancestral E família E educação
saberes AND ancestrales AND education AND mujeres AND negras	ancestral knowledge AND education AND black families	
saberes ancestrales AND comunidad afro	ancestral knowledge AND Afro-Colombian knowledge AND education	
enseñanza tradicional de padres a hijos	Afrodiasporic culture AND black women AND ancestral knowledge	
Cultura afrodiaspórica mujeres negras saberes ancestrales	funds of knowledge approach	
saberes ancestrales y mujeres negras		
Discusiones teóricas AND saberes ancestrales		

Fuente: elaboración propia.

Los términos de búsqueda utilizados intentan reflejar los principales aspectos de la pregunta de investigación. Se emplearon expresiones clave en español, inglés y portugués con el objetivo de identificar textos en la zona.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión considerados en la búsqueda de los estudios seleccionados fueron los siguientes: (i) que el rango de publicación fuera menor o

igual a diez años; (ii) que estuvieran publicados en revistas académicas; (iii) que estuvieran relacionados con los saberes ancestrales de la diáspora africana y las mujeres negras.

Resultados de la búsqueda

En esta etapa se analizaron artículos de investigación, clasificándolos según la estructura IMRD¹,

¹ IMRD hace referencia a la introducción, metodología, resultados y discusión en una revisión sistemática.

característica de este tipo de publicaciones. Se realizó un proceso de organización e identificación de duplicidades documentales, mediante el cual se eliminaron 31 registros y quedaron 22 artículos para su análisis.

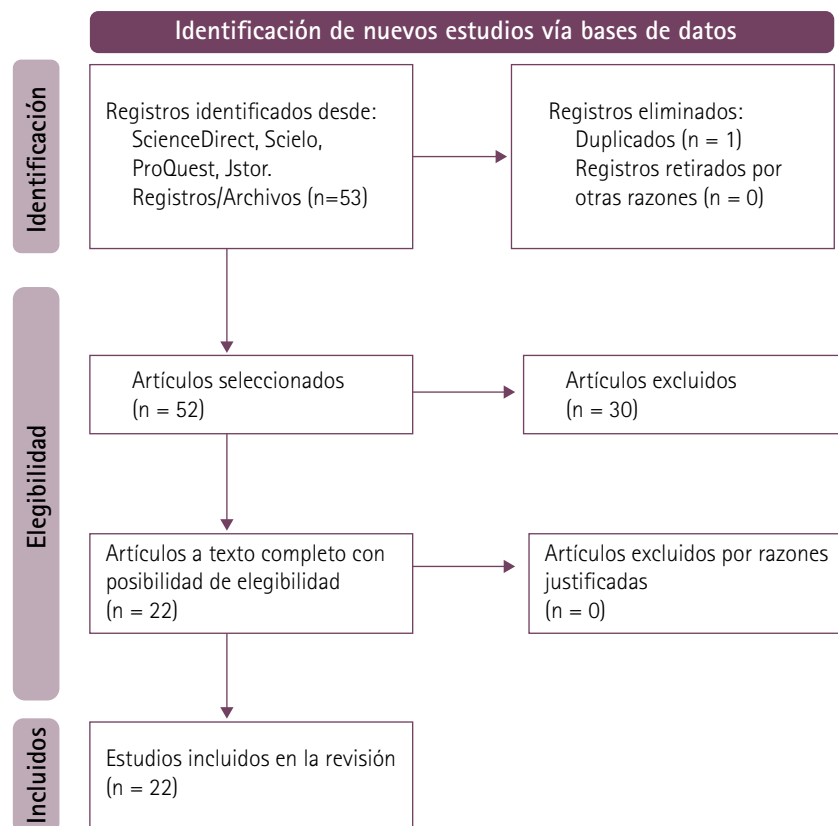
Posteriormente, se evaluó la calidad de los documentos seleccionados con base en criterios estandarizados, para determinar cuáles serían incluidos. Los criterios fueron: (i) que presentaran estructura IMRD de artículos de investigación; (ii) que abordaran saberes ancestrales de la diáspora africana, y (iii) que incluyeran métodos de transmisión de dichos saberes.

Tras esta evaluación, se seleccionaron veintidós documentos para formar parte del presente estudio. Estos fueron analizados utilizando la herramienta Atlas.ti, aplicando trece códigos, de los cuales en este trabajo se reportan únicamente los relacionados con la educación a partir de los saberes ancestrales.

A continuación, se presenta el diagrama de flujo PRISMA 2020, que detalla los pasos metodológicos de identificación y selección de fuentes para esta revisión documental.

Figura 1.

Diagrama de flujo PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas de literatura



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Tipos de medios para educar a las mujeres negras a partir de los saberes ancestrales

A lo largo de la historia, las comunidades negras han buscado conservar su identidad mediante los saberes

ancestrales. Como menciona Giménez (2007), la identidad está ligada a la tradición y a la memoria histórica de los antepasados de la comunidad étnica (p. 8). El objetivo de este estudio fue identificar cómo se da el proceso de educación en las mujeres negras a partir de saberes ancestrales que se transmiten de manera generacional en el contexto afrodiaspórico del Sur

Global. Al analizar la *epistemología de las abuelitas*, comprendemos el papel fundamental que desempeña la narración oral en el aprendizaje de la lengua y la cultura de nuestros antepasados (Anzaldúa, 1987).

En *Borderlands/La Frontera*, Anzaldúa (1987) explica que la narración oral está profundamente arraigada en la comunidad como una práctica orgánica. Su trabajo ha sido utilizado como lente teórica para resaltar la importancia de recopilar historias familiares orales y evitar así que se pierdan de una generación a otra (Kohler y Espinoza, 2023, p. 3).

Por su parte, Santana y Régis sostienen que el habla no debe considerarse un mero canal de comunicación, sino, especialmente, un medio para preservar y transmitir la sabiduría ancestral. La tradición oral se configura así como una colección de memorias que constituyen el patrimonio de un pueblo (Santana y Régis, 2023, p. 1).

De igual forma, Horton destaca que la lengua es parte integral de esta cultura: sirve para comunicar, preservar la identidad, conectarse con los antepasados y resistir las prácticas colonialistas. Gracias a la oralidad, la comunidad ha transmitido tradiciones y conocimientos de generación en generación. Aunque la transmisión oral no garantiza precisión absoluta, ha demostrado ser un método eficaz para transmitir tradiciones y conocimientos (Horton, 2022, 16). Además, menciona que los conocimientos ancestrales también se han transmitido a través del lenguaje, el arte, la comida, la religión y el deporte.

Desde los saberes propios, los niños aprenden mediante la experiencia al participar en actividades junto a personas adultas. Las niñas, por ejemplo, aprenden a preparar alimentos y a realizar labores en el conuco (espacio de cultivo) con sus madres. Los niños, hasta los seis años, permanecen con la madre, y a partir de esa edad comienzan a acompañar a sus padres para aprender las labores socialmente asignadas al rol masculino. La transmisión de saberes está así vinculada a la vida familiar, comunitaria y al entorno (López-Meneses y Gutiérrez-Fuenmayor, 2017, p. 10).

Se trata de un aprendizaje mediado por la oralidad, en el cual los niños y niñas están acompañados por personas adultas y reciben las instrucciones

mediante el diálogo. Existen roles claramente establecidos que permiten que sepan qué deben aprender y lo hagan mediante la observación y la práctica. Para la comunidad, es muy importante definir tales roles y las habilidades asociadas como parte de la preparación para la vida (López-Meneses y Gutiérrez-Fuenmayor, 2017, p. 10).

Asimismo, los padres apoyan el valor de la educación y fomentan el desarrollo de sus hijos mediante consejos narrativos y estrategias invisibles que muchas veces no son reconocidas por las escuelas (Azmitia *et al.*, 1996; Delgado-Gaitán, 1994b; López, 2001; Villanueva y Hubbard, 1994, citados en Auerbach, 2004, p. 3).

Por otro lado, algunos autores manifiestan que la educación que se ejerce entre abuela, madre e hija ocurre a través de la experiencia: aprender a ser y aprender haciendo. La pedagogía de la oralidad, como práctica educativa no formal, ha estado presente durante siglos y representa una fuente valiosa de conocimientos, expresados en saberes ancestrales que forman parte de la vida tradicional afrodescendiente. Esta educación propia está sustentada en una pedagogía ancestral que se basa en enseñar-aprender a ser y enseñar-aprender haciendo. En la vida cotidiana se enseñan y aprenden saberes ligados a la relación con la naturaleza y a prácticas tradicionales en lo agrícola, forestal, pesquero, minero, medicinal y gastronómico (Renterían-Jiménez y Vélez de la Calle, 2022, p. 21).

En otro sentido, las mujeres negras de la costa del Pacífico colombiano crearon la escuela informal local *Sé Quién Soy*, con el fin de recuperar sus tradiciones e inculcar en sus hijos e hijas un fuerte sentido de identidad cultural ante los drásticos cambios de la vida en la ciudad, que han ido erosionando sus creencias, su conexión con la tierra, los animales y la naturaleza. Esta escuela adapta sus tiempos y espacios según las necesidades comunitarias, e integra tradiciones orales, musicales y educativas propias de las zonas rurales donde, durante siglos, la comunidad afrocolombiana creció y se desarrolló a pesar de la negligencia política, económica y social del Estado y la cultura dominante (Victoria-Morales *et al.*, 2017, p. 5).

Prácticas ancestrales de la diáspora africana

A partir de la cosmovisión de las comunidades afrodescendientes, a continuación se mencionan algunas prácticas ancestrales vividas en dichas comunidades.

En el ámbito cultural, se manifiestan contrastes expresados en los ritmos musicales, la danza, las prácticas ancestrales de curación mediante el uso de plantas medicinales, diversos rituales y la tradición artesanal. Los ritos de los ancianos se han convertido en normas sociales que también hacen parte de su religiosidad. La religión católica tiene una fuerte presencia y los festejos decembrinos se revisten de gran colorido. La economía se basa en la producción agrícola (coco, arroz, naidí, chontaduro, papachina, plátano, maíz), la pesca (camarón, piangua y pesca blanca), la minería y la explotación maderera (López *et al.*, 2011, p. 6).

Estos saberes ancestrales operan bajo una organización de signos y síntomas aprendidos por tradición oral. Poseen una forma particular de comprender el funcionamiento del cuerpo y la vida. De acuerdo con esas lógicas, adoptan diversas formas de sanación (López *et al.*, 2011, p. 7). Para los sanadores tradicionales, el mundo mágico de los ancestros africanos y el uso de plantas constituye el recurso básico de tratamiento. La diversidad de especies vegetales empleadas se ve favorecida por un ecosistema regional rico en biodiversidad, de fácil acceso y bajo costo (López *et al.*, 2011, p. 9).

Al mismo tiempo, las *maes*² articulan las formas en que sus ancestros, tanto lejanos como recientes, enfrentaban el dolor por la pérdida de sus mayores en el territorio. Concluyeron que los rituales de velorios y novenarios son espacios para generar emociones colectivas. Como se expresa en sus testimonios:

No lo sabíamos, pero hoy entendemos que los rezos y cantos durante las nueve noches no son para el difunto. Son maneras para acompañar a la familia, a los dolientes. Nueve noches para reunirse, para estar en comunidad; la última noche es de estremecimiento

para volcarse en el grito del dolor hasta perder el sentido si es preciso. Todo esto se permite y se alienta para que los dolientes se despidan entendiendo que hasta ahí se llega, que hay que poner un límite con el sentir y la expresión extrema de la tristeza, y que la vida sigue. Entonces las comadres y los compadres, los vecinos, ofrecen la ayuda y el acompañamiento para continuar, para que no mueran de pena moral con el difunto. (Victoria-Morales *et al.*, 2017, p. 9)

La sanación es un fenómeno holístico o tridimensional que implica la recuperación del equilibrio y la armonía en el cuerpo, la mente y el espíritu, o bien, entre la persona y su entorno. No se enfoca en los síntomas ni en las enfermedades, sino que trata al ser humano en su totalidad. Desde esta perspectiva, la curación está dirigida a la persona, no a la enfermedad. Los sanadores tradicionales reciben enseñanzas especiales de sus ancestros y transmiten prácticas curativas de una generación a otra. Son reconocidos por su capacidad de sanación en las comunidades donde habitan (López *et al.*, 2011, p. 3).

Otras prácticas que se dan dentro de las comunidades afro son los bailes. Las abuelas, a través de sus conocimientos familiares y simbólicos, comparten sus experiencias mediante la danza, explicando el significado histórico de los movimientos, los pasos específicos y los trajes tradicionales (Kohler y Espinoza, 2023, p. 3).

La estética también se configura como punto de partida en los procesos de fortalecimiento de la identidad. El cabello, las trenzas o los turbantes son símbolos de lucha y resistencia. El cuidado del cabello permite honrar a las ancestras y generar transformaciones sociales. Desde la cosmovisión afro, esta acción colectiva y comunitaria se denomina *juntanza*. En palabras de sus protagonistas:

El término *juntanza* es porque nosotros, como ustedes hablarían del término *sororidad*, pero para nosotras las mujeres negras el término más adecuado sería la *juntanza* porque nosotros cuando nos juntamos, cuando nos encontramos... Dichos encuentros abren la posibilidad de pensar ejercicios relacionados con lo estético, la medicina ancestral e, incluso, la comida típica como un puente para fortalecer y entender la identidad étnica como un acto político. (Córdoba-Patiño *et al.*, 2021, p. 18)

² La palabra *mae* en la costa pacífica designa a la madre, y, en el contexto de la escuela, las mujeres la retoman para nombrarse como mamás maestras. En adelante en este artículo nos referiremos a ellas con este vocablo.

Finalmente, la cosmovisión de los pueblos ancestrales de la diáspora africana constituye la fuente principal de principios y valores éticos que pueden sustentar prácticas sostenibles y una convivencia armónica con la naturaleza. Asocasan, al igual que muchas comunidades y organizaciones étnico-territoriales, ha desarrollado como pieza clave de resistencia ejercicios de memoria fundamentados en los saberes ancestrales, los cuales se mantienen vivos gracias a su constante actualización en espacios formales y usos cotidianos. Actualmente, se traducen en estrategias de vida que permiten seguir habitando el territorio y sostener prácticas de relación con la naturaleza, producto de una ética ambiental y de un entramado simbólico que reconoce como su mayor riqueza la diversidad y complejidad del mundo, representada en su cosmovisión (Renterían-Jiménez y Vélez de la Calle, 2022, p. 16).

Discusión de resultados

En términos generales, los estudios analizados muestran que los niños aprenden a partir de la experiencia al participar en todas las actividades junto a personas adultas, especialmente con sus padres o cuidadores. En los contextos de la diáspora africana, la familia ejerce una gran influencia en la educación de las mujeres negras. Dicha educación se desarrolla a través de los saberes ancestrales, se transmite generacionalmente y, de manera indirecta, en lo que se conoce como *educación inconsciente*. Simbaña-Gallardo *et al.* (2017) afirman:

Una educación que no cesa, integrada en la plurinacionalidad e interculturalidad de nuestras sociedades, orientada a preservar la lengua, la cosmovisión y a desarrollar capacidades y potencialidades vinculadas al fortalecimiento de una matriz cognitiva-productiva centrada en un sujeto ético, orgánico, social y cultural. (p. 84)

Así, la existencia misma de la educación en la sociedad no se explica por la causalidad, sino por la necesidad constante de formar un tipo de persona acorde con un ideal social, en el marco de una sociedad competitiva en transformación. Esa competitividad debe responder a necesidades sociales que exigen procesos educativos fundamentales y complementarios, capaces de resolver problemas mediante una

mirada crítica hacia las transformaciones del entorno (Simbaña-Gallardo *et al.*, 2017, p. 86).

La oralidad y las prácticas comunitarias han sido las principales vías de transmisión de estos saberes. Las mujeres mayores, en particular, desempeñan un papel crucial como depositarias y transmisoras de conocimiento, utilizando historias, cantos y rituales para educar a las generaciones más jóvenes. Este proceso de transmisión no solo preserva el saber; también fortalece los lazos comunitarios y la identidad cultural (Kohler y Espinoza, 2023).

Los saberes ancestrales se refieren a conocimientos y prácticas tradicionales que han sido preservados y transmitidos de generación en generación. En el contexto de las comunidades negras, las mujeres desempeñan un papel central en esta preservación. Estudios como los de Renterían-Jiménez y Vélez de la Calle (2022, p. 21) destacan cómo las mujeres negras son las principales guardianas de la medicina tradicional, las prácticas agrícolas y los rituales espirituales. Estos saberes no solo son esenciales para la salud y el bienestar comunitario, sino que también refuerzan la cohesión social y la identidad étnico-cultural. Lo anterior demuestra que estos saberes ancestrales —a menudo transmitidos en espacios informales y comunitarios— pueden integrarse en la educación formal para generar un entorno de aprendizaje que reconozca y valore la diversidad cultural y espiritual de los estudiantes.

Los saberes ancestrales de las mujeres negras constituyen una amalgama de conocimientos prácticos, espirituales y culturales transmitidos a lo largo de generaciones. Este legado vivo abarca diversas áreas: la medicina tradicional, las prácticas agrícolas, las artes culinarias y las narrativas orales. Cada uno de estos campos refleja una comprensión profunda del entorno y de la vida comunitaria, y representa una forma de resistencia cultural frente a las múltiples opresiones históricas.

Según Renterían-Jiménez y Vélez de la Calle (2022, p. 21), los saberes ancestrales de las mujeres negras tienen sus raíces en la historia colonial y esclavista de América Latina y el Caribe. Durante siglos, las mujeres africanas y sus descendientes han conservado y transmitido conocimientos fundamentales

para la supervivencia y la resistencia cultural de sus comunidades.

No obstante, en los documentos analizados no se encontró la información necesaria para comprender de manera suficiente el impacto de los saberes ancestrales de las mujeres negras en la educación. Se evidencia, por tanto, una notable falta de estudios que aborden esta complejidad.

Consideraciones finales

Este documento propuso realizar una revisión documental sobre los saberes ancestrales y su integración e influencia en el campo educativo de las mujeres negras en el siglo XXI. A partir de este análisis, se encontró que:

Una de las principales conclusiones de este estudio es la importancia de reconocer y valorar los saberes ancestrales de las mujeres negras como formas legítimas de conocimiento. Estos saberes no solo son eficaces en términos prácticos —como en el tratamiento de enfermedades o la producción de alimentos—; también son fundamentales para la identidad cultural y la resiliencia de las comunidades afrodescendientes. Así, los saberes ancestrales integran conocimientos sobre ecología, biología y sanación, promueven una visión holística del mundo y enseñan a los estudiantes la importancia de vivir en armonía con la naturaleza (hooks, 1994).

Es clave proteger y fomentar estos saberes en el contexto de los desafíos contemporáneos, como la globalización, la modernización y la marginación social. Las políticas y programas educativos deben incluir estos conocimientos en los currículos e impulsar iniciativas comunitarias que favorezcan su práctica y transmisión. Por tanto, es fundamental que las y los educadores estén formados y capacitados para enseñar estos saberes de manera respetuosa y efectiva (Freire, 1970).

Asimismo, resulta perentorio abordar las amenazas específicas que enfrentan los saberes ancestrales de las mujeres negras: la pérdida de territorios, la falta de reconocimiento oficial y la erosión cultural. Esto exige un enfoque integral que involucre activamente a las comunidades afrodescendientes en la toma de decisiones y en la salvaguarda de su patrimonio cultural.

A pesar de la importancia de estos saberes en la vida de las mujeres negras, existe una notable carencia de estudios que aborden esta intersección en el contexto educativo. Esta omisión tiene consecuencias negativas, pues contribuye a la invisibilización de estos conocimientos y, con ello, a su posible pérdida. Integrar la perspectiva interseccional en la educación permite cuestionar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la opresión, mientras se fomenta una educación más equitativa y justa (hooks, 1994).

Sin un análisis interseccional, las representaciones de los saberes ancestrales en el currículo educativo pueden resultar incompletas, sesgadas o incapaces de reflejar la verdadera diversidad y riqueza de estos conocimientos. En este sentido, la exposición a narrativas diversas y prácticas culturales fomenta el pensamiento crítico y la empatía, y permite que los estudiantes cuestionen las estructuras opresivas y desarrollen una comprensión más profunda de la justicia social (Freire, 1970; hooks, 1994).

La ausencia de estudios sobre los saberes ancestrales de las mujeres negras no solo representa una omisión académica, sino también una pérdida de oportunidades para enriquecer la educación y avanzar hacia la equidad. Es urgente fomentar la investigación en este campo, tanto a nivel teórico como práctico, con el fin de desarrollar estrategias educativas más inclusivas y culturalmente pertinentes.

Por último, esta ausencia también repercute en la formulación de políticas educativas inclusivas, que podrían beneficiarse de una comprensión más profunda y matizada de los saberes ancestrales de las mujeres negras. Freire (1970) subraya la importancia de una educación que empodere a los oprimidos para cuestionar y transformar su realidad. La pedagogía crítica proporciona un marco idóneo para integrar estos saberes en la educación y promueve la liberación y la justicia social.

A partir de lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿En el caso de las mujeres como constructoras y preservadoras de dichas prácticas ancestrales, se podría pensar en sus trayectorias formativas como procesos de salvaguarda de saberes minorizados, estableciendo relaciones de aprendizaje desde la pedagogía como acción? ¿Podrían dichas prácticas

ancestrales llegar a constituirse en un enfoque teórico fundamentado en la creación de *epistemes* propios, nacidos en las comunidades afrodiáspóricas?

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Auerbach, S. (2004). Involucrar a los padres latinos en el apoyo a los caminos universitarios: lecciones de un programa de acceso a la universidad. *Revista de Educación Superior Hispana*, 3(2), 125-145. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.1177/1538192703262514>
- Azmitia, M., Cooper, C., García, E. y Dunbar, N. (1996). A Cultural Perspective on the Transition to Adulthood. En J. Arnett y J. Tanner (eds.), *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (pp. 123-150). American Psychological Association.
- Berkes, F., Colding, J. y Folke, C. (2000). Rediscovery of Traditional Ecological Knowledge as Adaptive Management. *Ecological Applications*, 10(5), 1251-1262. <https://doi.org/10.2307/2641280>
- Bourdieu, P. (1977). *Esbozo de una teoría de la práctica*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *El sentido práctico*. Taurus.
- Córdoba-Patiño, E., Velásquez-López, K. y Jiménez-Ortiz, E. (2021). Luchas por la construcción de territorios interculturales: procesos de resistencia de las mujeres afrodescendientes del municipio de Bello, Antioquia. *Campos en Ciencias Sociales*, 9(02). <https://doi.org/10.15332/25006681.7120>
- Delgado-Gaitán, C. (1994b). Socializing Young Children in Mexican-American Families: An Intergenerational Perspective. En P. Greenfield y R. Cocking (eds.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 55-86). Lawrence Erlbaum Associates.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (trad. J. Mellado). Siglo XXI.
- Giménez, G. (2007). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Gonzales, R. (2015). *Abuelita* Epistemologies: Counteracting Subtractive Schools through the Teaching of *Abuelita* Knowledges. *Journal of Latinos and Education*, 14(1), 40-54. <https://doi.org/10.1080/15348431.2014.944703>
- González, A. y Freire, J. (2016). Saberes ancestrales: Entre Bourdieu y el Estado Plurinacional. *Espaço Ameríndio*, 10(1), 165-194. <https://doi.org/10.5902/2238188219610>
- Hooks, B. (1992). *Black Looks: Race and Representation*. South End Press.
- Hooks, B. (1996). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (2000). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Pluto Press.
- Hooks, B. (2014). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Pluto Press.
- Horton, M. (2022). Funds of Knowledge at San Basilio de Palenque: A Path for Preserving its Identity. *International Journal of Multicultural Education*, 24(3), 1-29. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.18251/ijme.v24i3.3293>
- Kohler, K. y Espinoza, K. (2023). Embracing *Abuelita* Epistemologies, "Nací para bailar": A Pathway for Creating Culturally Sustaining Lessons for LatinX Students. *Learning, Culture and Social Interaction*, (43). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100768>
- López, G. (2001). The Value of Hard Work: Lessons on Parent Involvement from an (im)migrant Household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437. <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.43x3g7x2x0257v16>
- López, L., Cataño, N., López, H. y Velásquez, V. (2011). Diversidad cultural de sanadores tradicionales afrocolombianos: preservación y conciliación de saberes. *Aquichán*, 11(3), 287-304. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972011000300005&lng=en&tlng=es
- López-Meneses, M. y Gutiérrez-Fuenmayor, L. (2017). Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos. *Polisemia*, 13(24), 57-71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.24.2017.57-71>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Muhammad, G. y Haddix, M. (2016). Centering Black Girls' Literacies: A Review of Literature on the Multiple Ways of Knowing of Black Girls. *English Education*, 48(4), 299-336. <https://library.ncte.org/journals/ee/issues/v48-4/28666>
- Renterian-Jiménez, C. y Vélez de la Calle, C. (2022). Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. *Revista Colombiana de Educación*, (81). <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10715>
- Santana, W. y Régis, P. (2023). Memória social dos quilombos do cariri: um acervo virtual em construção. *Páginas A & B*, (19), 280-292. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasueb/article/view/13146>

- Simbaña-Gallardo, V., Jaramillo-Naranjo, L. y Vinueza-Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim Para la sociología de la educación. *Colección de la Filosofía de la Educación*, 23(2), 83-99. <http://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.02>
- Tavares de Souza, M., Dias da Silva, M. y Carvalho, R. de. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and Transformation of Funds of Knowledge Among U. S. Mexican Households. *Anthropology Et Education Quarterly*, 23(4), 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1472v>
- Victoria-Morales, M., Hernández-Wolfe, P., Acevedo-Velasco, V. y González-Victoria, A. (2017). Saberes e interculturalidad: dilemas y aprendizajes en una experiencia con afrodescendientes colombianas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 519-531. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.11600/1692715x.1513302032016>
- Villanueva, I. y Hubbard, L. (1994). Women of Color in Educational Policy. *Education and Urban Society*, 26(4), 442-456. <https://doi.org/10.1177/0013124594026004006>



• The Road

(This is my dream I will decided where it goes from here!)

This road looks familiar to me...but it's dark...it's so dark...I'm worried...my cat will accompany me..let's go on our way..it looks dark but it will light up in the end..All beginnings are beautiful



autor : Maysaa Yousef

título : The Road

año : 2021



Saberes campesinos hilados con escrituras transgresoras*



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21901

Rural Knowledge
Spun with Transgress
Writing

Saberes do campo
tecidos com escritas
transgresoras

María Salomé Quintero-Herrera** 
Adriana Chacón-Chacón*** 

Fecha de recepción: 20-07-2024

Fecha de aprobación: 12-11-2024

CÓMO CITAR

Quintero-Herrera, M. S. y Chacón-Chacón, A. (2024). Saberes campesinos hilados con escrituras transgresoras. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21901. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21901>

* El presente artículo surge en el marco del trabajo desarrollado con el semillero del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa y se vincula a la elaboración del trabajo de grado desarrollado con la dirección y asesoría de una profesora, quien coordina el semillero. Por ello, compartimos la coautoría en el entendido de que el texto se ha enriquecido con las reflexiones, conversaciones y escritura conjunta que implica la construcción del documento de tesis.

** Bachiller y estudiante de décimo semestre de la licenciatura en español y lenguas extranjeras. Universidad Pedagógica Nacional. msquintero@upn.edu.co

*** Magíster 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
 e21901

RESUMEN

En mi transitar por las montañas de Boyacá, entendí que para tejer resulta indispensable el hilo y para escribir hay que tener las palabras; teniendo en cuenta que el hilo y las palabras pueden representar y crear los miles de mundos habitados, posibles, soñados y utópicos. Caminar el territorio junto a la comunidad de una escuela rural es transformar mi forma de sentir el mundo. Esta investigación narrada desde la metodología autoetnográfica que emerge de mi experiencia pedagógica como profesora rural en la Escuela Galápagos de Jericó, Boyacá. La propuesta se enfoca en los escenarios, las creaciones y reflexiones de mi praxis docente que me dieron la posibilidad de hilar los saberes campesinos con las escrituras transgresoras; las cuales ponen en conversa, la importancia de llevar al aula el conocimiento experiencial que de paso a gestionar espacios interculturales para que los estudiantes se narren.

Palabras clave: saberes campesinos; escrituras transgresoras; escuela rural; infancias campesinas; narrativas

ABSTRACT

During my journey through the mountains of Boyacá, I came to understand that weaving requires thread, just as writing requires words—acknowledging that both thread and words can represent and create the countless worlds we inhabit, imagine, dream of, and hope for. Walking the land alongside the community of a rural school transforms my way of perceiving the world. This research, narrated through an autoethnographic methodology, emerges from my pedagogical experience as a rural teacher at the Galápagos School in Jericó, Boyacá. The proposal focuses on the settings, creations, and reflections of my teaching praxis, which allowed me to weave together rural knowledge with transgressive writings. These writings spark dialogue on the importance of bringing experiential knowledge into the classroom to foster intercultural spaces where students can narrate their own stories.

Keywords: rural knowledge; transgressive writings; rural school; rural childhoods; narratives

RESUMO

Durante meu caminhar pelas montanhas de Boyacá, compreendi que para tecer é indispensável o fio e, para escrever, são indispensáveis as palavras—considerando que tanto o fio quanto as palavras podem representar e criar os inúmeros mundos habitados, possíveis, sonhados e utópicos. Caminhar o território ao lado da comunidade de uma escola rural transforma minha forma de sentir o mundo. Esta pesquisa, narrada por meio da metodologia autoetnográfica, emerge da minha experiência pedagógica como professora rural na Escola Galápagos de Jericó, Boyacá. A proposta se concentra nos cenários, criações e reflexões da minha práxis docente, que me possibilitaram tecer os saberes do campo com as escritas transgressoras. Essas escritas promovem diálogos sobre a importância de trazer o conhecimento experiencial para a sala de aula, fomentando espaços interculturais para que os estudantes se narrem.

Palavras-chave: saberes do campo; escritas transgressoras; escola rural; infâncias camponesas; narrativas

Introducción: el andar del hilo de mi relato

*Que vivan los campesinos
Y que los dejen vivir,
que el campo sin campesinos
existe sin existir.*

JORGE VELOSA RUIZ, 2021

Este relato nace de un miércoles 31 de mayo del 2023; cuando a las 10:00 a. m. para salir al descanso a tomar las onces, una niña de la escuela rural Galápagos de Jericó, Boyacá, se me acerca con una bolsa y me dice: "Profe, ahí le traje eso porque sumercé dijo que le faltaba la lana para hacer los títeres", luego ella sale corriendo. Pasaron unos minutos mientras yo terminaba de cerrar el libro de español, me levantaba de la silla y me disponía para ir a tomar aguapanela con toronjil. Justo en el momento en que caminaba del salón a la cocina de la escuela, me detuve para mirar qué era lo que la niña me había entregado en la bolsa. Ya que al estripar la bolsa se sentía como algodón, como si tuviera en mis manos un peluche relleno y suave; al abrir la bolsa veo un abundante color blanco, lo que se me hizo raro porque la lana que una compra en las misceláneas de Bogotá no tiene ese color ni esa textura, la lana sintética que había imaginado para hacer el cabello de los títeres se ve y se siente diferente. Es así como me doy cuenta de que lo que ven mis ojos y lo que sienten mis manos es lana de oveja.

Al llegar a la cocina le muestro la lana a Yeni Parra (la ecónoma de la escuela) y me dice: "China, eso es lana de oveja virgen. Le toca hacer un copo y luego hilarla para que la pueda usar pa' tejer". Fue en ese momento cuando mi corazón se llenó de asombro, mis manos se permearon de curiosidad y mi mente se inundó de preguntas: ¿qué es un copo? ¿De qué manera se hace un copo? ¿Cómo hilo? ¿Cómo hilar la lana, si siempre he tenido la lana dispuesta para empezar a tejer? ¿Cómo paso de la lana al hilo? ¿Qué necesito para hilar? ¿Cómo visualizo los saberes campesinos del territorio que han recorrido mis pies? ¿De qué forma pongo en diálogo mi proyecto de escrituras transgresoras con la lana? ¿Qué es la escuela

rural? ¿Cómo creo puentes que unan las hebras y los pedacitos de lanas?

Apelar a la emoción de encontrarme con la lana es lo que motiva mi investigación, así como bell hooks (2021) me cuenta que "la emoción tenía un potencial perturbador de la atmósfera de seriedad que se suponía esencial para el proceso de aprendizajes" (p. 29). Es por eso que estas letras son narradas a partir de las hebras y pedacitos de lanas que le apuestan a la sorpresa, al encuentro y a la disonancia de lo que creo; pero también a los hilos que se han entrecruzado en mi caminar por entre las montañas de Jericó. Mis pies saben bastante de recorrer lugares y mis manos conocen muy bien los hilos y las agujas que tejen historias, mundos y realidades otras. He entendido que escribir y tejer me han salvado la existencia; en la ciudad académica, para escribir requiero de un esfero y una hoja, de los acontecimientos, de las cotidianidades y de las emociones emergentes en las distintas grietas (huecos, escombros, flores naciendo del asfalto...); y en el campo aprendí que para tejer necesito hilo, y para tener el hilo antes tengo que tener la lana, pero para tener la lana necesito de una oveja.

Así pues, esta investigación es una apuesta personal, teórica y metodológica desde la autoetnografía¹ de mi praxis pedagógica porque resulta importante narrarme a través de mi experiencia y las voces que me han acompañado a trasegar espacios, es una apuesta de investigación, escritura y reflexión de mi práctica como maestra en formación de español y lenguas extranjeras, aprendiente del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa, tejedora de la Colectiva Tejeril Hilemos la Palabra y gestora cultural, literaria, artística, ambiental y comunitaria de la localidad de Suba. Poner en palabras mi historia personal es hacer una defensa de la vida cotidiana que va en vías de pensarnos unas escrituras transgresoras en todos los contextos tales como el aula, el barrio, el humedal, las montañas, el campo y la academia. Estas, que son la posibilidad de crear escenarios en

¹ En este sentido, hay una apuesta estética de la escritura en la que se juega con una argumentación narrativa, en donde lo investigativo, teórico y narrativo va y viene. Hay distintos giros narrativos y uso de varios recursos lingüísticos que llevan al relato a ser una apuesta de escritura.

los que podamos narrarnos de unas maneras otras, mediadas por experiencias estéticas y artísticas que terminan siendo un acto político, liberador y emancipador porque son las que permiten hacerles frente a los conocimientos hegemónicos. Con esto, en este artículo van a encontrar un recorrido teórico desde los saberes campesinos y las escrituras transgresoras, una presentación de la metodología autoetnográfica utilizada y un breve apartado del análisis hilado.

Los vientos, lluvias, fríos y de vez en cuando el sol son los que acompañan a la escuela llamada IET López Quevedo, sede Galápagos, a la que llegaba todas las mañanas. La escuela está ubicada en la vereda Tapias, sector Galápagos, a 3492 metros de altura, está rodeada de montañas y colinda con el páramo de Pisba. También, está junto al trabajo de la tierra visto en cultivos de papa, frijol, maíz, habas y alverjas. En sus alrededores hay distintos animales como venados, gavián, gallinas, ovejas, vacas, toros, marranos, codornices, entre otros, y lo que implica cuidarles, criarles y acompañarles. Está permeada de saberes campesinos que vienen de sus mamás, de familias y de la comunidad que les rodea como el conocimiento de los animales, las coplas, el tejo, el cuidado de la tierra, los saberes de las plantas y las historias que susurra el viento. Allá arriba en aquel alto, la comunidad está conformada principalmente por las mamás, quienes trabajan la tierra de la escuela para que las niñas y los niños se alimenten de lo que siembran en la huerta. Son las mujeres las que se involucran en el cuidado, la permanencia, la participación y la protección de la escuela, son ellas las que velan por participar en las jornadas de limpieza y restauración, en las ferias y mercados, en las reuniones y organizaciones. Para cada una de ellas, la escuela representa el lugar en el que sus hijos e hijas aprenden de las cosas que ellas no pueden enseñarles, es uno de los pasos para que sueñen. Esas conexiones entre la escuela y las mamás me hicieron pensar justamente en que

la escuela participa de una serie de relaciones con las comunidades en las que se inscribe que se afianzan de manera particular en los territorios rurales, convirtiendo los escenarios escolares en una suerte de termómetro y reflejo de las condiciones comunitarias locales. La escuela pareciera entonces encontrarse en la paradoja

de afrontar, por una parte, procesos y responsabilidades endilgadas desde las mismas comunidades. (Mateus y Mendoza, 2023, pp. 146-147)

Cada vez que enterraba el bordón en la tierra para dar un paso, para subir a la escuela, me iba dando cuenta de que las escrituras transgresoras se convertían en la forma de transitar ese camino, de ser la oportunidad de contar las historias. Haber abierto el diálogo con las infancias campesinas hizo que se le diera un lugar y se posicionaran las voces invisibilizadas de las montañas, unas voces que no se han configurado en el saber académico y escolarizado. Hacer conversas entre los mundos iba generando grietas y rupturas, así como las que genera el bordón en la tierra, como las que producen las tijeras al esquilar la lana. Fracturas en las que los saberes campesinos empiezan a tener un lugar en la escuela, en las que las cotidianidades resultan importantes al ser narradas, en las que apelamos a la emoción, la sorpresa y el asombro de las infancias como maestras del territorio. Es allí donde las palabras de bell hooks (2021) resuenan y retumban con mi experiencia porque tenía "la determinación de compartir el deseo de incentivar la emoción" (p. 29) y ello significaba transgredir. La emoción emergía de manera natural cuando me contaban con sonrisas en sus rostros su trasegar, su día a día, cuando les escuchaba y les preguntaba ¿de qué queremos hablar? ¿Cómo se imaginan la escuela de sus sueños? ¿Escribimos sobre nuestro territorio, Galápagos?

Las escrituras transgresoras representan la posibilidad de generar escenarios que transformen y creen mundos en los que nos podamos narrar, en los que la escuela deje de darle la espalda a los saberes campesinos. Narrar a través de unas escrituras transgresoras se hace tan necesario porque estas propician "otras formas de ser, estar y coexistir. En este contexto, se contempla la escuela con una pedagogía que reta la subvaloración de lo rural, orientándola hacia prácticas de reconocimiento y emancipación" (Cabrera *et al.*, 2023, p. 79). Pensarme unas formas otras es lo que he venido haciendo con mi proyecto desde la ciudad, solo que ahora el desecho a tomar es hilarlo con las conversas, los saberes, las cotidianidades y el territorio que constantemente hace presencia

en las grietas de la escuela, es ir caminando hacia una educación rural, del campo y para las infancias campesinas.

Copos pa' la conversa entre marcos y puntos²

Saberes campesinos

Salir de la escuela implicó llevarme a las cocinas de la vereda, a encontrarme alrededor de la estufa de leña tomando tinto, aguapanela con queso, pan, arepa o papa. En las conversas con las mamás de las niñas y los niños aflora la educación rural, que este es el lugar de donde provienen todas las historias, experiencias y anécdotas que están presentes en los descansos de la escuela o en los caminares después de la jornada escolar.

Ahora bien, antes de hablar de saberes campesinos, hay que mencionar a las personas con las que compartí el alimento, las conversas y los conocimientos heredados de generación en generación. Así pues, el campesino es un

sujeto intercultural, que se identifica como tal, involucrado vitalmente en el trabajo directo con la tierra y la naturaleza, inmerso en formas de organización social basadas en el trabajo familiar y comunitario no remunerado o en la venta de su fuerza de trabajo. (Instituto Colombiano de Antropología e Historia [ICANH], 2018)

En relación con lo anterior, Molano (2013) agrega la importancia de que los campesinos sean libres en todos los aspectos históricos, sociales, culturales y sexuales; además, que sean sujetos activos en la protección de sus tierras y territorios, y en la implementación de unos sistemas de alimentación propia que permitan hablar de una soberanía alimentaria. Y así, Molano (2013), en la declaración de los Derechos de los Campesinos, enumera una a una, las necesidades y derechos, como "los campesinos tienen derecho a conservar y desarrollar su conocimiento local" (p. 99). Años después, y gracias a la declaración de derechos,

en el 2023, en Colombia, por medio del Acto legislativo 01, reforma el artículo 64 de la Constitución Política, se da paso a reconocer al campesino como un sujeto de derechos y de especial protección.

Alrededor del fuego, se asoma la formación del campesinado a partir del territorio que da cuenta de los conocimientos que han emergido de los hogares, porque la cocina para las mujeres campesinas, para las mamás y para cada estudiante, es la unión de la vida, es el lugar de compañía mutua, es el espacio de creación de mundos, de reunión junto a la comunidad y a la familia. Es entre la hoguera de la leña, entre ese rincón del compartir, en donde empiezan a decirme: "Profe, venga tómele este tinto", "profe, venga le cuento lo que nos pasó hoy ganadeando", "profe, ¿usted sabe qué es el mute?", "profe, es que estamos cerca al páramo por eso el frío", "profe, tómele el tintico mientras hago los quesos". La cocina es el espacio seguro y cómodo para el diálogo, los sentimientos, las anécdotas y las expresiones propias del territorio. Justo allí, escuchando las distintas voces, salían a la luz un montón de palabras que usan en sus cotidianidades, que hacen parte de sus formas de hablar, de vivir, de existir y de ser en el campo; integran la manera en la que desmecho la lana para paso a paso, irla pegando con mis manos junto a los saberes campesinos.

Las cocinas se convirtieron en el lugar del saber porque me dieron la posibilidad de comprender a través de las siguientes palabras de las profesoras que me cuenta que

desde la percepción campesina, la sabiduría se enmarca desde la comprensión y vínculo con el territorio y sus dinámicas bien sea desde prácticas como la agricultura, la soberanía alimentaria, el cuidado de bosques de fauna, flora [...] Los saberes se relacionan con las prácticas diarias. (Galíndez y Galíndez, 2023)

Por eso, cuando hablo de las prácticas diarias, también hacen presencia las festividades y en general las prácticas culturales, ya que "las comunidades campesinas generan y transmiten visiones y representaciones del mundo, así como practican creencias y otros tipos de lazos con lo sagrado" (ICANH, 2018). Estas formas de expresión están asociadas directamente con las tradiciones y las memorias que habitan

² Destacando la ambivalencia de esta conjunción: los marcos y los puntos usados en el bordado y los marcos teóricos y los puntos como signos de puntuación que caracterizan la escritura canónica. Y teniendo en cuenta que a veces somos puntos que necesitan de marcos para ser obras, arte y performance.

en los cuerpos que transcurren por las cocinas de la vereda e incluso del municipio.

Caminando por entre las montañas, las niñas y los niños me mostraron los desechos que nos llevaban a la escuela. Por entre la niebla, cada paso que daba iba despejando un poco las gafas para llegar a la punta. Caminaba todos los días del pueblo a la escuela, era una hora y media subiendo al páramo, junto a mi compañera Yenith y usando un bordón. Llegábamos a la escuela Galápagos a las 8:00 a. m. y salíamos a las 2:30 p. m. Allá arriba no sabíamos si nos encontraríamos con el frío que nos acariciaba los dolores o con el sol que nos acobijaba los pesares, pero sí nos encontrábamos con doce estudiantes de preescolar a quinto con los que conversábamos entre descansos y recorridos de la escuela a sus casas.

Cuando hablábamos en los descansos, en las cocinas y en los caminos, las niñas y los niños me contaban lo que hacían después de la escuela o el fin de semana: "Pofe, yo fui a ayudale a mi papá a sembrar la papa", "profe, yo siempre voy a ganadear con mi mamá", "profe, yo en las noches hago quesos", "profe, yo voy y traigo las ovejas", "profe, ¿sumercé ha comido las moras del camino? ¿Sí las sabe seleccionar? Toca que agarre las que están casi negras, porque si no hace caras de lo ácidas". Y mil profes o pofes que inundaban mi cabeza de un montón de historias, anécdotas y cotidianidades, con las que yo no me encuentro en la ciudad. Me desestabilizó que cada estudiante me llenara de palabras desconocidas, saberes con los que yo no me encuentro en la ciudad y experiencias atravesadas por sus prácticas culturales que vienen de sus familias. Me cuestioné mi lugar de privilegio, hegemónico y tradicional, en donde era yo la que cumplía el rol de fuente de saber. Lo que me hizo pensar en que "la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo" (Freire, 1970, p. 76). Mi papel como maestra en el contexto rural fue ir buscando caminos que me permitieran visibilizar esos saberes campesinos para hilarlos con las escrituras transgresoras y dar paso a narrarnos desde allí.

Me hablaban de animales, caminos, historias, frutas, escuchaba un montón de palabras que no sabía qué significaban. Había una necesidad latente

de narrar todo el tiempo, de contar historias ya que, según Ricoeur (2006), la narrativa es el espacio en el que albergan los ecos y las voces de las experiencias vividas, de las "historias aún no narradas". Por eso es necesario darle un lugar a lo que cada niño y niña tienen por narrar, "lo que evidencia que sus experiencias de vida en el campo les han permitido adquirir unos saberes que, aunque no son de una gran amplitud, sí están relacionados con su cultura campesina" (Niño, 2015, p. 54). Narrar su mundo, pero sobre todo narrar sus propias experiencias y saberes de estudiantes, es eso lo que me permite comprender el impacto social, cultural y político que tiene un relato.

Recorriendo el territorio, encontrándome con las maneras de nombrar las herramientas, los animales, los caminos, las matas; dando paso a que de repente aparezcan coplas, canciones, historias de espantos, risas y susurros; es donde concuerdo con que

los saberes campesinos son arte: un arte que se adquiere viviendo. Despiertan en un territorio que se descubre caminándolo, sintiéndolo, tocándolo, comiéndolo, llorándolo, cantándolo, oliéndolo, contemplándolo. Se trata de saberes situados que se construyen por el involucramiento con otros seres, humanos y no humanos, en un espacio ecológico concreto. (Giraldo, 2022)

Estos saberes locales, populares, comunitarios y del campo deberían estar al servicio de la educación, pero, para ello, necesito pegar la lana con los saberes, es decir, situar todo eso que rodea a las personas en el territorio. "Lo que quiero insistir es que los saberes campesinos son siempre situados. No pueden entenderse al margen de ecosistemas concretos y de los horizontes culturales compartidos" (Giraldo, 2022). En mi tránsito por las montañas, hablo de unos saberes campesinos situados en Jericó, Boyacá, vereda Tapias, sector Galápagos.

Escrituras transgresoras

Mis manos como creadoras de hilos, son aquellas que han ido halando la lana, las letras y los distintos lenguajes para ir creando actos performáticos que lleven a la escritura. Escribir me ha salvado la vida, narrarme ha hecho posibles los mundos. Mis pies han recorrido mil lugares y transcurrido grupos o espacios colectivos, comunitarios, populares y ambientales en los que

mis manos han podido desaprender a escribir y a incomodar los escenarios hegemónicos de la escritura. Entender que las letras, cuando contamos y hablamos de los territorios, se convierten en transgresoras, en una práctica de la libertad porque, de acuerdo con Soler (2013), "enseñar a escribir no es enseñar una técnica. Que no existe la escritura en abstracto. Existen sujetos que escriben. Sujetos con historias e ideas. Sujetos que reclaman re-conocimiento" (p. 132).

La etimología de la palabra *transgredir* nos remite a los sentidos presentes en los términos trastornar, trastocar y revolver encuerpados en mi experiencia como maestra en Jericó, y los cuales recupera la educadora e investigadora feminista y antirracista bell hooks (2021), en su libro *Enseñar a transgredir*. Si bien mi objeto de reflexión y de relato sobre mi vivencia como maestra en formación trascienden el concepto y la práctica de la escritura, es su pensamiento el que principalmente anima e inspira el enunciado de *escrituras transgresoras* propuesto para el desarrollo de la presente investigación.

Acerca de todo lo dicho en el párrafo anterior, bell hooks (2021) reflexiona y narra desde su experiencia de pedagoga, investigadora y académica transgresora, permitiéndonos dar las primeras puntadas para ir bordando y bordeando un concepto de escrituras transgresoras. ¿Qué debiéramos entonces considerar al momento de definir o concebir este enunciado? Trataré de ir desglosando los marcos y los puntos de los bordes y el bordado que deriven en la concepción de escrituras transgresoras propuesta en esta investigación.

La concepción de la escritura se enmarca en una mirada intercultural e histórico política de la escritura que entiende el carácter ideológico presente en las prácticas letradas que ocurren dentro y fuera del contexto escolar y, por tanto, pone en cuestión visiones dicotómicas entre oralidad y escritura, cotidianidad e institucionalidad, emoción y razón, mente y cuerpo, etc. En tal sentido, tanto la práctica pedagógica como la investigación desarrollada alrededor de las escrituras transgresoras considera los planteamientos de los nuevos estudios de literacidad (NEL), sobre la pluralidad de lo letrado y los múltiples usos y significados de la literacidad, lo cual exige ir más

allá de la cognición de los individuos para abarcar los contextos socioculturales con la ayuda de métodos etnográficos (Zavala *et al.*, 2004).

En clave de bell hooks (2021), la deconstrucción y resignificación de las prácticas letradas y la inclusión de formas alternativas de literacidad, se vinculan a su idea de enseñar a transgredir, la cual tiene que ver con la emoción que convoca una comunidad de aprendizaje. Aún más, con la atmósfera de imaginación crítica creada por la potencia erótica que desafía la escisión mente-cuerpo, esa pasión y deseo que nos lleva a "volcarnos con todo el corazón" (p. 215) y los cuerpos, en la búsqueda de una pedagogía radical y comprometida que nos permita en juntanza y invite a conjugar cadenciosamente la teoría y la práctica, como quienes bailan, gozan y unen sus voces en una canción. Así lo expresa apasionadamente la autora,

Como comunidad de aula, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés de escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia [...] la profesora debe valorar de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta. Estas aportaciones son recursos. Utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta [...]. La emoción se genera a través del esfuerzo colectivo. (pp. 29-30)

En diálogo con Paulo Freire, bell hooks (2019) conversa sobre cómo abrazar el cambio desde una pedagogía comprometida y transformadora arraigada en el respeto por el multiculturalismo. Ello implica la construcción de una teoría como práctica social de libertad y como un lugar de sanación, esto es, conectada con la emancipación colectiva y la recuperación de sí. De ahí que bell hooks (2019) cuestione la producción teórica que surge en medio de una jerarquía intelectual y académica que solo valida y reconoce la escritura abstracta con jerga técnica y disciplinar, difícil de leer, con referencias desconocidas para la mayoría, en suma, hecha para un pequeño círculo que perpetúa el elitismo de clase y no conecta con las realidades vividas más allá del aula. Por tanto, es una teoría excluyente que divide, no nos habla

claramente y mantiene a distancia a los no eruditos. "Una teoría que no se pueda compartir en la conversación cotidiana no se puede utilizar para educar al público" (p. 87), manifiesta hooks (2021).

A cambio, en una apuesta político-pedagógica, la educadora insta a la construcción de una teoría y a la producción escrita en el marco de un activismo liberador, es decir, que invite a implicarse en la reflexión crítica y a comprometerse con la práctica. Si bien hooks se dirige al feminismo, es un hecho que alcanza a otros movimientos sociales que valoran y reivindican el lenguaje popular, cotidiano, autóctono y coloquial, en el entendido de que la teoría proviene y se enriquece de las realidades concretas, las experiencias de vida, los testimonios personales y las historias familiares.

Quando tenemos este punto de partida, pensamos automáticamente en crear un tipo de teoría que interpele a un público lo más amplio posible... mis decisiones sobre mi estilo de escritura, sobre no utilizar formatos académicos convencionales, son decisiones políticas motivadas por el deseo de ser inclusiva, de llegar a todos los lectores y lectoras posibles en los más diversos lugares. (hooks, 2021, p. 93)

Quando la escritura emerge en medio de la lucha y la resistencia, como probablemente ocurrió con una mujer negra y de origen obrero como hooks, el dolor de la opresión, la experiencia de la exclusión, el agobio por la humillación, se convierten en un lugar de teorización que traza horizontes de acción, reflexión y revolución. Las palabras, las teorías y las formas de escritura resultan entonces sanadoras, catalizadoras del cambio social para atravesar falsas fronteras (hooks, 2019).

Amanecer entre nubes, escuchar el constante balido de las ovejas recién paridas, oler la leche recién ordeñada, untar las manos de la tierra labrada, sentir como se escurre la mezcla cremosa de la cuajada entre los dedos, prever la llegada de las niñas y los niños por el ladrido de los perros y luego recibirlos entre retozos, regalos y preguntas las experiencias vividas en la Escuela Galápagos de la vereda Tapias en Jericó, representaron un catalizador de cambio para la práctica pedagógica y una sanación constante que se ha prolongado en el tiempo por los lazos

de afectos tejidos entre estudiantes, padres, madres y profes. Ante la tristeza, la frustración, el enojo o la nostalgia, a veces vienen a mis memorias en Bogotá el balido de las ovejas, los *kúchita*³ que guían a los borreguitos y parecen llamarme también a mí, siento el frío helado en mis mejillas, alisto maletas, me subo a la flota rumbo a La Perla (Duitama), y visito a mis amistades en Jericó.

El conocimiento experiencial es concebido por bell hooks como estrategia pedagógica para potenciar el aprendizaje. De ahí que la práctica pedagógica en Jericó haya procurado la generación de conciencia comunitaria a partir de la diversidad de experiencias, de esa escucha colectiva y recíproca para afirmar el valor y la singularidad de cada voz (hooks, 2021). Dicha conciencia se alimenta de los sentimientos, los afectos, las emociones que participan de la formación histórico-cultural presente en todas las actividades sociales de las comunidades, lo que gesta el sentido de unidad e identidad.

Ahora, una apuesta alternativa a la palabra escrita, como tradicionalmente se conoce, es lo que Rocha (2018) plantea, en términos de que la palabra se manifiesta como una forma de escritura a través de las textualidades oralitegráficas, las cuales son "materializaciones creativas de una amplia gama de sistemas de comunicación en intercambio [...] con síntesis creativas de múltiples formas de expresión" (p. 12). En esta escritura transgresora se entrecruzan varios sistemas de comunicación como el oral, literario y gráfico para que hagan parte de los lenguajes que intervienen en la creación de una narrativa. La palabra también se va manifestando a través de los sonidos y lo visual, las expresiones artísticas dan paso a estimular la imaginación y el relato, dan pie para que nos narremos desde la sabiduría y el conocimiento de los territorios, es así como Iturrioz (citado en Rocha, 2022), nos cuenta que la idea de la pinta y pintar "en realidad designan una función semiótica muy general, que abarca el escribir, dibujar, cubrir de chaquiras, bordar, tejer, narrar y, sobre todo, actuar" (p. 225).

3 Es una manera de transcribir el sonido que hacen las mamás y las infancias cuando llevan las ovejas por entre los caminos de la carretera a pastar o cuando las traen al corral. Es una forma decirles a las ovejas "eche pa' allá".

Las experiencias estéticas y expresiones artísticas se enmarcan, en las prácticas de las escrituras transgresoras, entendiendo "el arte como un sistema de interpretar, re-presentar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo" (Albán, 2013). Estas van en vías de una trasgresión, de una búsqueda de la práctica de la libertad enfocada en generar escenarios para narrarnos desde el arte y la re-existencia junto a los saberes ancestrales, populares, comunitarios, campesinos y situados. Porque me resulta completamente necesario, saber que "el acto creador asumido como una práctica deconstructiva que nos lleve a desaprender, se convierte en la posibilidad de descolonizar nuestras mentes en la medida que podamos, de la mano de la pedagogía entendida como la práctica reflexiva" (Albán, 2013). Por eso, entre hiladas, tejidas, ganadeadas y caminadas, asumí que eran las escrituras transgresoras la posibilidad de ir a los territorios a que se narren, pero también que desde mi propia experiencia me permitan darle la vuelta a la lana, a la tela y mostrar el revés y la escritura como un acto performático de desaprender constantemente.

Alistar el huso y el tortero pa' narrarnos desde la autoetnografía

Cuando estuve aprendiendo de las formas en las que se hila, varias mujeres me hablaron de los objetos que necesitaba para realizar el proceso del hilado. Lo que me lleva a las palabras de la tía Susa: "Mire, en esto es en lo que se hila, en un palito con oreja pa' que tranque, se llama huso. Mire, profe, eso se les coloca una cuestión de estos, de estos, amor, se le mete así, esto se llama tortero" (2024). Fue así que comprendí, lo importante que resulta conocer los instrumentos que se emplean a la hora del hilado y entender la manera en la que funciona la técnica que se utiliza para llevar a cabo el hilado. De la misma manera, se hace cuando nos enfrentamos a la metodología de distintos procesos.

La presente investigación tiene como metodología la autoetnografía, con enfoque cualitativo y narrativo. Este enfoque permite realizar un estudio

sobre el fenómeno social de diversas comunidades que dependen de sus contextos. Del mismo modo, las narrativas personales dan cuenta de que como investigadora vea mi propia práctica pedagógica como fenómeno social, que me permita evocar narraciones que giran en torno a mi vida cotidiana, mis experiencias personales y mi formación académica. Con eso,

Las narrativas personales proponen entender al sí mismo o a algún aspecto de la vida, ya que se entrecruza con el contexto cultural, se conecta con otros participantes como co-investigadores, e invita a los lectores a entrar en el mundo del autor y utilizar lo que aprende allí para reflexionar, entender y hacer frente a sus propias vidas. (Ellis, 2004)

Según Calderón (2021), la manera de escribir una autoetnografía lleva a que la investigadora narre las inquietudes afectivas propias, teniendo en cuenta la realidad propia, las representaciones sociales y comunitarias, es un "laboratorio performático se ubica en un lugar comprometido con la transformación permanente de sí y de su entorno; opera una crítica abierta" (Calderón, 2021). Por eso, las investigaciones desde los entramados personales son experiencias transformadoras que pueden emerger del devenir como maestra en formación, de los procesos pedagógicos y los conocimientos significativos. Conectando la autoetnografía con la pedagogía, me permite hacer un ejercicio constante de movimiento, aprendizaje y diálogo. Así pues, esta autoetnografía le apunta a hacer el hilo de una educación del campo, porque, así como lo menciona Mendoza (2018), "sistematizar nuestras experiencias es una invitación a construir un movimiento que pueda reflexionar, desde nuestras prácticas y elaboraciones, la idea de una educación del campo" (p. 9). Por eso, esta experiencia de contar mis andares como investigadora, maestra y aprendiente, se hace necesaria para acercarnos a las educaciones del campo.

Así que los tres momentos de mi experiencia y relato giran en torno al *Trasegar* de los desencuentros como maestra en formación que tuve al llegar a esas montañas y toparme con los saberes campesinos, el *Trasgredir* de pensarme unas escrituras transgresoras que dieran la posibilidad de narrarnos

en las cotidianidades del campo y el *Trascender* de reconocer las maneras afectivas en las que mi tránsito transformó mi manera de sentir el mundo junto al campesinado.

Para el análisis... hilar saberes, conversas y experiencias de la transgresión

Mi *trasegar* consistió en caminar el territorio de Jericó, Boyacá, escuchar las voces para

atrevernos a superar el miedo a alzar la voz y decirle la verdad al poder [...] Encontrar la voz y usarla, sobre todo en actos de rebelión y de resistencia críticos que nos insistan a ir más allá del miedo. (hooks, 2022b)

Por eso, a través de actividades y conversas, entre trazos, colores y dibujos. Las representaciones hicieron parte de mi reflexión para hilar las escrituras transgresoras con las necesidades del territorio, las cuales nos dan la posibilidad de narrarnos, por eso a través de los dibujos pude tener un acercamiento a las necesidades, al modo de develar los sueños, a las formas de educación rural, de escuela rural. Es así como los conocimientos situados reflejan el saber conectar los nacederos de agua con los tanques o el saber-hacer de una huerta casera o de un jardín, pues desde el mismo territorio debe surgir "un proyecto educativo que dialoga con las particularidades del entorno y responde a sus necesidades" (Mateus y Mendoza, 2023, p. 167). Un proyecto de escrituras transgresoras que le apueste a una escuela rural social que entrelaza las prácticas culturales con las manifestaciones del territorio.

Ahora, *transgredir* fue el momento en el que las escrituras transgresoras se hicieron presentes en el atuchar⁴ la re-existencia desde tres proyectos. El primero fue el *herbario* "de corazón para mi escuela" en el que entre observaciones, tránsitos y diálogos con las familias dibujamos las plantas y escribimos sobre los usos cotidianos en el campo. El segundo, a través de palabras y charlas, descubrimos que nos gusta narrar historias, investigar e imaginar. Así fue

como nació la idea del *periódico* escolar llamado *Datos Misteriosos*, una herramienta que permitiera narrar sobre acontecimientos, sucesos y acciones del territorio en el que habitan las infancias campesinas. Por último, huellita a huellita construimos la *biblioteca* de nuestros sueños llamada "Aventuras del Sol", la cual nos permitió cantar, imaginar, crear historias y leer libros en una piscina de pelotas, todo fue una creación entre distintas manos pertenecientes a la comunidad: dos mamás, dos profes y unos cuantos niños y niñas que no le tienen miedo a colgar cosas en el techo. La biblioteca contó con varios espacios, el lugar de las huellas en la escuela, el rincón de la lectura, el estand de los libros, películas y juegos, y, por último, la pared de la imaginación que era una tela de teatro para soñar. Así pues, la re-existencia es "el arte actuando como mecanismo de auto-re-presentación, de auto-resignificación y de construcción [...] pone en evidencia la pluralidad de existencias" (Albán, 2013).

En cuanto a las escrituras transgresoras para el convite, la *huerta* que fue la posibilidad de encontrarnos alrededor de la tierra, los saberes y las historias. Así mismo, nos pensamos en la juntanza en una escuela soñada que nos ha llevado a colorear la escuela con unos cuantos pinceles, llenar las paredes de *murales*. También, desde el principio creamos un *cine club* de los jueves para que los estudiantes conozcan de su cultura, territorio, la diversidad de los territorios del país y el mundo desde el punto de vista del cine. Aquí entendimos que sembrar, pintar e imaginar resultaron estar ligados con "el escribir, dibujar, cubrir de chaquira, bordar, tejer, narrar y, sobre todo, actuar" (Iturrioz, 2022, p. 225).

Para finalmente en el *trasegar* entre hogueras, desechos, cerros, barrios, montañas y humedales me han llevado a pensar mi intervención en el aula en vías de una pedagogía comprometida y que sea una práctica de la libertad que como nos la cuenta bell hooks (2022a), es la que tiene como eje principal la interacción mutua, el intercambio de conocimientos y el vínculo significativo. Es así como, "la pedagogía del compromiso pone de relieve la importancia del pensamiento independiente y de que cada estudiante encuentre su voz propia y única, este reconocimiento

⁴ Es una expresión utilizada en Jericó, Boyacá para referirse a llevar en los hombros la leña o los bultos de papa.

suele empoderar a las y los estudiantes" (hooks, 2022a, p. 33). Reconocer, escuchar y que estén presentes las voces de las infancias campesinas y de las mujeres campesinas que permearon mi transitar por Jericó fueron las que me dieron la posibilidad de entender que la pedagogía debe ser un escenario para transgredir desde la escritura, los afectos y la presencia constante junto a los cuerpos que compartieron sus voces, sentires y pensares del territorio.

Conclusiones

Para mí, haber transitado como maestra en formación la ruralidad significó aprender que las infancias y las mujeres campesinas tienen algo que narrarle al mundo, que las estrategias y las pedagogías caminos posibles para crear mundos en los que los niños y las niñas conozcan una forma en la que pueden contarle a la gente la manera en la que perciben la existencia, la naturaleza, los animales, las montañas, las letras y la tierra. Caminar el territorio junto a estudiantes de una escuela rural es aprender sobre las palabras, los significados y los modos en los que transcurren por la vida. Esta experiencia ha transformado mi manera de ver y sentir el mundo. Me permitió explicar que sentir el mundo engloba los saberes, las narraciones y las percepciones que he tenido a lo largo de la vida. Caminar el territorio de Galápagos junto a estudiantes y familias ha sido, en cierta forma, experimentar el erotismo pedagógico al que se refiere bell hooks (2021), que se manifiesta desde el deseo y la pasión que emergió de la sorpresa de toparme con los saberes campesinos acompañados de la tierra labrada, los animales, las plantas y las personas. He aprendido a que el territorio, en este caso las montañas, el viento, las nevadas, los desechos, las historias y los animales se llevan debajo de la ruana, en la experiencia tejida, transitada y habitada de los pequeños seres que están llenos de saberes campesinos que necesitan ser hilados con los saberes escolares.

Luchamos para recuperar esta voz colectiva. La dominación y la colonización intentan destruir nuestra capacidad de conocer ese yo, de saber quiénes somos. Cuando trabajamos para recuperar el yo, cuando nos esforzamos en reunir los fragmentos del ser para recuperar nuestra historia. (hooks, 2022, p. 59)

Con esto en mente, hablar de educación campesina y rural en esta experiencia como maestra en formación que se sumergió y recorrió las montañas de Jericó, implicó constantemente estar pensándose estrategias pedagógicas y comunitarias como las escrituras transgresoras que dieron la posibilidad de que cada persona narre su conocimiento experiencial y saberes sobre los lugares que habita, sobre su casa entre las montañas.

Referencias

- Albán, A. (2013). *Pedagogías de la Re-Existencia. Artistas Indígenas y Afrocolombianos*. <https://es.scribd.com/document/530789038/09-Alban-Achinte-Adolfo-Pedagogias-de-La-Re-existencia-Artistas-Indigenas-y-Afrocolombianos>
- Calderón, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 16(29), pp. 16-37.
- Ellis, C. (2004). *El etnográfico I: una novela metodológica sobre la autoetnografía*. AltaMira Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Argentina Editores.
- Galíndez, O. y Galíndez, J. (2023). *Estrategias para la conservación de las identidades y saberes campesinos en el grupo de jóvenes de la Asociación PAOCOS*. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/55846/jgalindezo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giraldo, O. (2022). Saberes campesinos situados: fenomenología del saber viviendo y del saber estando. *Alternativa*, (12), 120-138.
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a8>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad*. Capitán Swing Libros, S. L.
- hooks, b. (2022a). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- hooks, b. (2022b). *Respondona*. Paidós, Editorial Planeta, S. A.
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH). (2018). *Conceptualización del campesinado en Colombia*. https://www.icanh.gov.co/recursos_user/ICANH%20PORTAL/SUBDIRECCIÓN%20CIENTÍFICA/ANTROPOLOGIA/Conceptos/2020/Conceptualizacion_del_campesinado_en_Colombia.pdf
- Mateus, J. y Mendoza, A. (2023). Educación del campo, conflicto interno armado y construcciones de paz. En F. Cabrera (ed.), *Educación en territorios rurales: escuela, conflicto y formación*. Editorial Universidad del Rosario.

- Mendoza, A. (2018). La urgencia de una educación del campo colombiano. *Nodos y Nudos*, 6(45), 8-10.
- Molano, B. (2013). *Dignidad campesina entre la realidad y la esperanza*. Icono Editorial Ltda.
- Niño, R. (2015). *Saberes campesinos y escuela en el municipio de Garagoa, Boyacá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2006). La vida, un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.
- Rocha, V. (2018). *Mingas de la palabra: textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rocha, V. (2022). *Mingas de la imagen: estudios indígenas e interculturales*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Soler, C. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zavala, V., Niño, M. y Ames, P. (2004). *Escritura sociedad. Nuevas perspectivas teóricas etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Diálogo del conocimiento

Saberes campesinos hilados con escrituras transgresoras

Resultan sugerentes e inspiradoras las reflexiones propuestas en el artículo por las investigadoras, las cuales se derivan de la experiencia de trabajo de la profesora María Salomé Quintero-Heredia en la escuela rural Galápagos de Jericó, en Boyacá. Valoro la relación ética, política y estética que circula y nutre la trama del cuidado, la investigación, la pedagogía, y la escritura en el texto. Cuando se entre-tejen estos elementos, se configura un patrón que es percibido en el cuerpo emocional de quien lee, y recreado en la red de conexiones mentales y afectivas que moviliza dicha lectura.

Ética, porque al reconocer en la pedagogía y en las técnicas investigativas las experiencias y saberes campesinos de los niños, las niñas y las mujeres, el texto hace justicia epistemológica a quienes por derecho son generadores de conocimiento y de prácticas de cuidado, tanto en sus entornos humanos como en relación con el mundo diverso de la naturaleza. En esa interacción permanente y cotidiana emerge el territorio como cuerpos, imaginarios, sentimientos, movimientos y relaciones. Allí, las subjetividades encarnadas y corporalizadas de quienes escriben, se convierten en los primeros territorios de auto-indagación etnográfica; un principio fundante de las epistemologías feministas y de la ética del cuidado.

Política, porque al hacer uso de la 'trasgresión' en las prácticas pedagógicas e investigativas, la escritura se torna en potencia individual y colectiva para generar, historizar, y narrar, en perspectiva (inter)generacional, un conocimiento legítimo desde la experiencia diferenciada de género en el aula, la cocina, el cultivo, el potrero, el camino... Con ello, la trama que se teje entre la pedagogía, la investigación y la escritura, asume un carácter transformador de los sistemas patriarcales de creencias que sostienen prácticas adulto-céntricas, humano-céntricas, excluyentes e inequitativas en la configuración y cuidado de las ecologías agrarias en los territorios campesinos.

Estética, porque la sensibilidad a las formas y coloridos plurales de las experiencias y saberes campesinos transitan los caminos expresivos del arte, en el cruce de la escritura con el dibujo, el mural, el canto y los toques de los cuerpos en las piscinas de pelotas. El asombro, la

pregunta, lo sentido, lo vivenciado encuentran allí lenguajes otros que conmueven y activan el aprendizaje, el conocimiento intuitivo y racional integrado en la práctica de las escrituras transgresoras propuestas por las autoras.

Angélica María Ocampo Talero

Psicóloga y magíster en Psicología Comunitaria,
Candidata doctoral en el Instituto de Estudios Sociales
-ISS, Erasmus University Rotterdam.

Acompañante de procesos de reparación
colectiva de comunidades campesinas en el Sur de Bolívar

Asesora de la dirección del Centro Nacional
de Memoria Histórica -CNMH para asuntos de pedagogía,
enfoques diferenciales y psicosocial

ocampo@iss.nl angelicamariaocampo@gmail.com

Diálogo de conocimiento

El texto presenta un relato de la manera como la experiencia docente se encuentra con el saber campesino en su forma más genuina; desde una narrativa sencilla va mostrando el lugar que la vida campesina tiene en la escuela, muchas veces sin que esta se percate de su presencia. Las autoras comparten su experiencia educativa en una escuela rural en la cual la experiencia de los niños y niñas se convierte en una ventana a la vida campesina y los saberes que han sido base para la construcción de su cultura en Jericó-Boyacá.

Es una experiencia que puede inspirar a los maestros y futuros maestros para dialogar y abrir las aulas a las huertas, cocinas y caminos rurales. La metáfora se establece como una forma de entablar puentes entre la comunidad y la escuela desde diálogos de saberes que reconocen los habitantes rurales, conocimientos entregados generosamente desde las manos de las mujeres y los niños y niñas.

Una experiencia en escuela rural que sensibiliza frente a las formas de relacionarse con los contextos campesinos desde principios que reconocen al maestro como un sujeto en aprendizaje, con el cual se construye una práctica pedagógica que camina las veredas con respeto por lo que el camino le va mostrando.

Adriana Patricia Mendoza Báez
Universidad Pedagógica Nacional
Mesa Nacional de Educación Rural
avargasm@pedagogica.edu.co



* One day I will become a bird... All we need is freedom and flight... We transcend these four walls and soar in the sky those restrictions that bind us to a small cage that suppresses our breath... And our thoughts, our freedom and our normal life... We love peace and green fields full of flowers.



autor : Maysaa Yousef
título : One Day I Will be a Bird*
año : 2021

El lugar del malestar alrededor de algunas comprensiones de la violencia intrafamiliar: una mirada crítica desde la epistemología feminista y la pedagogía constructivista



Volumen 8 N.º 56
enero - junio de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21851

The Role of Discomfort in Understandings of Domestic Violence: A Critical Perspective from Feminist Epistemology and Constructivist Pedagogy

O lugar do mal-estar em torno de algumas compreensões da violência intrafamiliar: um olhar crítico a partir da epistemologia feminista e da pedagogia construtivista

María Fernanda Díaz-Ardila* 
Angie Paola Román-Cárdenas** 

Fecha de recepción: 28-06-2024

Fecha de aprobación: 22-11-2024

CÓMO CITAR

Díaz-Ardila, M. F. y Román-Cárdenas, A. P. (2024). El lugar del malestar alrededor de algunas comprensiones de la violencia intrafamiliar: una mirada crítica desde la epistemología feminista y la pedagogía constructivista. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21851. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21851>

* Psicóloga y estudiante de maestría en psicología clínica.
maria.diaz1221@gmail.com

** Doctora en psicología clínica.
Psicoterapeuta independiente y catedrática universitaria.
angie.roman@gmail.com





Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21851

RESUMEN

El presente artículo de reflexión surge como producto de la construcción colectiva entre una docente y su anterior estudiante con el interés compartido alrededor de la intervención clínica sistémica en violencias. La conversación entre las autoras parte de la pedagogía constructivista y la epistemología feminista que permite cuestionarse sobre sus apuestas ético-políticas para leer y abordar críticamente las violencias. A partir de los supuestos del punto de vista feminista, se hace una revisión crítica de dos textos considerados como clásicos en la intervención clínica sistémica frente a la violencia intrafamiliar. Se enuncian las propuestas de dos autoras sistémicas en cuyos textos se encuentra correspondencia con las críticas a las prácticas de conocimiento del modelo de cognición masculino. Como conclusión, se resalta la importancia del malestar como posibilidad legítima para fortalecer el pensamiento crítico y la agencia en la construcción de procesos emancipatorios de lógica de saber tradicionales.

Palabras clave: violencia intrafamiliar; epistemología feminista; pensamiento sistémico; constructivismo

ABSTRACT

This reflective article emerges from a collective effort between a teacher and her former student, united by a shared interest in systemic clinical intervention in cases of violence. The authors' dialogue is framed by constructivist pedagogy and feminist epistemology, which enables them to critically examine their ethical-political approaches to understanding and addressing violence. Drawing on the premises of feminist standpoint theory, the article critically reviews two texts considered classics in systemic clinical intervention concerning domestic violence. It highlights the proposals of two systemic authors whose texts align with critiques of traditional male-centric cognitive models. As a conclusion, the article underscores the significance of discomfort as a legitimate pathway to strengthening critical thinking and fostering agency in constructing emancipatory processes that challenge traditional knowledge logics.

Keywords: domestic violence; feminist epistemology; systemic thinking; constructivism

RESUMO

Este artigo reflexivo surge como fruto de uma construção coletiva entre uma professora e sua ex-aluna, unidas por um interesse comum na intervenção clínica sistêmica em casos de violência. O diálogo entre as autoras é guiado pela pedagogia construtivista e pela epistemologia feminista, que possibilitam questionar suas abordagens ético-políticas na compreensão e no enfrentamento crítico das violências. A partir dos pressupostos do ponto de vista feminista, o artigo realiza uma revisão crítica de dois textos considerados clássicos na intervenção clínica sistêmica sobre violência intrafamiliar. Destacam-se as propostas de duas autoras sistêmicas, cujos textos dialogam com as críticas às práticas de conhecimento do modelo cognitivo masculino. Como conclusão, enfatiza-se a importância do mal-estar como uma possibilidade legítima para fortalecer o pensamento crítico e a agência na construção de processos emancipatórios que desafiem as lógicas tradicionais de saber.

Palavras-chave: violência intrafamiliar; epistemologia feminista; pensamento sistêmico; construtivismo

Hablar de violencia en los escenarios académicos se configura como una necesidad ético-política, que invita a los estudiantes y docentes a construir lecturas críticas y propositivas, bien sea para poder acercarse a este fenómeno global y local, no ajeno a ninguno de nosotros, o bien sea para romper el silencio que nos hace muchas veces creer ingenuamente en su inexistencia fuera de nuestros contextos inmediatos, o que alimenta creencias de no poder intervenirla, enfrentarla o enunciarla por temor a ser anulados o por considerar no estar lo "suficientemente formados" para ello.

Esta labor se considera como una apuesta ético-política en la medida en que el aula de clases, en este caso en la educación posgradual, es más que un escenario para aprender técnicas y estrategias interventivas e investigativas que especializan y profundizan los aprendizajes profesionales; también es un espacio de conversación alrededor de los lugares de enunciación de los sujetos que se enfrentan a abordar realidades que exigen un pensamiento sistémico y complejo. Según Avella *et al.* (2019):

En el constante ir y venir en el proceso de reflexión, se produce de forma inherente y paralela, la transformación de la práctica pedagógica desde la experiencia de sí, para encaminar al sujeto en la construcción de identidad personal y profesional. (p. 67)

Estos lugares de enunciación son importantes para comprender las apuestas personales, profesionales y relacionales que posicionan a cada estudiante en la responsabilidad y corresponsabilidad de leer los contextos y de reconocerse como sujetos de transformación en su quehacer laboral.

En el caso específico de la docencia en intervención clínica en violencias, es necesario partir con la reflexión alrededor de: ¿Por qué un psicólogo clínico debe dedicar espacios de reflexión y de estudio alrededor de las distintas formas de violencia presentadas en nuestros contextos nacionales e internacionales? ¿Cuál es la importancia de redefinir el quehacer clínico desde intervenciones tradicionales de la violencia en consultorios, para abrirse a lecturas e intervenciones psicosociales en pro de la salud mental personal y comunitaria? ¿Cuál es la importancia de realizar lecturas contextuales de

la violencia, donde epistemológicamente podamos posicionarnos como sujetos observantes¹ no ajenos de lo que observamos? Estas preguntas invitan a asumir una postura crítico-reflexiva alrededor de las personas que somos en nuestro ejercicio clínico, que nos conectamos con el sufrimiento humano y comunitario y que nos enfrentamos a transformar diversas realidades (incluidas las nuestras) con nuestro quehacer. Dicho reconocimiento como sujetos observantes, implica una ética del cuidado relacional y también un reconocimiento de la memoria histórica que nos posiciona como sujetos pertenecientes a la historia que vivimos, narramos y transformamos. De esta manera, posicionarnos desde nuestro ser y no solo desde nuestro quehacer, ya genera un cambio frente a la indiferencia que ha enmarcado la violencia en nuestros contextos vitales.

Analizar las violencias desde una pedagogía del amor, constructivista y transgresora

Abrir el escenario académico desde una postura epistemológica de segundo orden (Von Foerster, 1991), invita a los estudiantes a construir conocimiento colectivamente; un conocimiento no solo de técnicas investigativas e interventivas en psicología clínica (claramente necesarias para un trabajo ético, de calidad y actualizado), sino también desde el reconocimiento de nuestras historias de vida personales, desde nuestros saberes previos como profesionales y desde nuestra identidad como ciudadanos colombianos que compartimos colectivamente una postura frente a la historia de nuestro país. En esta medida, como estrategia pedagógica constructivista, basados en el fundamento del amor como praxis emocional crítica (hooks, 2003), reconocemos "el cuidado, el compromiso, la sabiduría, la responsabilidad, el respeto y la confianza" (p. 132). Lo anterior en conversación con Maturana (1990) desde la pedagogía del amor, donde se hace referencia "a la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y, por lo tanto, en la confianza y el respeto" (p. 75).

1 "La cibernética de segundo orden, la de los sistemas observantes, plantea que no es posible conocer (hacer observaciones y mediciones) de un sistema dado, con independencia del observador" (Campos-Vidal *et al.*, 2017, p. 71).

Así, la legitimación de cada sujeto en los escenarios de aprendizaje permite generar diversas historias y enriquecer los procesos dialógicos, generando posturas horizontales donde la docente se posiciona como colega que comparte con los estudiantes el quehacer como psicóloga y, como orientadora, que guía el proceso desde la confianza de lo que cada estudiante puede aportar al estudio de las violencias. Esta confianza, desde la pedagogía constructivista, y bajo una apuesta política amorosa, conecta con "el emocionar del estudiante² hacia una libertad reflexiva total" (Maturana, 1999, p. 151). Lo anterior legitima igualmente el desencuentro, el desacuerdo y la discusión como espacio crítico y transformativo, pues la horizontalidad y el amor no anulan la alteridad y los debates presentes en una dinámica formativa; al contrario, es necesario en el ejercicio de aprendizaje que emerja un conflicto entre las formas tradicionales de explicar y comprender los fenómenos humanos y sociales, con las voces de las nuevas generaciones creadoras de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, esta postura pedagógica, permite conversar con lo propuesto por hooks (1994):

El proceso de aprendizaje resulta más fácil para aquellos que enseñamos y también creemos que hay un aspecto de nuestra vocación que es sagrado; que creemos que nuestro trabajo no es simplemente compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros estudiantes. Enseñar de manera que respete y cuide las almas de nuestros estudiantes es esencial si queremos crear las condiciones necesarias donde el aprendizaje pueda comenzar de la manera más profunda e íntima. (p. 13)

Según la autora, esta postura de cuidar las almas de nuestros estudiantes nos ubica en la posibilidad de construir un diálogo abierto con ellos, en la relación estudiante-docente, para favorecer la libertad de ser en el diálogo y discusión con los autores referidos. Esta libertad propone una transgresión cuidadosa, ética y amorosa, que invita a "disentir sin destruir"

(Bello, 2022, p. 140) y construye la posibilidad de alimentar un pensamiento crítico necesario para emanciparnos de lo tradicional.

A partir de este ejercicio, surge la posibilidad de analizar la violencia familiar bajo una perspectiva compleja, donde pudiéramos compartir nuestros conocimientos previos frente al tema y nuestro interés en ahondar y aprender alrededor del mismo, logrando así "una educación estimuladora de la expresividad, de miedos, sueños y esperanzas de los sujetos —tanto maestros como estudiantes—, para reconocernos como humanos multidimensionales" (Castro, 2017, p. 17).

De esta manera, el presente escrito trabaja el malestar que surge al leer algunas posturas sistémicas lectura de la violencia intrafamiliar, malestar sustentado desde una epistemología feminista.

El interés frente a este tema surge de lo que John Shotter (2012) nombraría como "pensar con" o "pensar sistémicamente". En el marco del ejercicio de la psicoterapia, el autor retoma ideas del lingüista y filósofo Ludwig Wittgenstein para acentuar la distinción entre dos tipos de problemas que enfrenta el terapeuta (y, en general, cualquier persona): los problemas de la razón y los problemas de orientación. Los primeros, tienen resolución mediante la aplicación de una metodología, como la planteada por la ciencia moderna, mientras que los segundos son dificultades de carácter relacional u orientacional, en donde el entendimiento racional no es suficiente y, por lo tanto, no basta para su solución la aplicación de una metodología. Siendo así, Shotter retoma este concepto del autor Barnett Pearce (1998, en Shotter, 2012, p. 3), quien menciona que el pensar sistémicamente implica ser guiados en la investigación por los sistemas que se están investigando en vez de ser guiados por la teoría. En el caso del presente escrito, el sistema a investigar resulta ser la práctica clínica sistémica en el marco de la intervención en casos de violencia intrafamiliar.

A partir de lo anterior, en congruencia con el propósito de "pensar sistémicamente", resaltamos dos posturas: en primer lugar, el malestar que surge en el momento en que abordamos algunos autores sistémicos clásicos que realizan lecturas en su momento

Nos permitimos usar el término "estudiante", en lugar de "alumno" como aparece en el libro escrito por el autor. Nos identificamos más con la palabra *estudiante*, en la medida en que esta le da valor de agencia al proceso formativo y de aprendizaje, de igual manera es más congruente con las epistemologías planteadas en este artículo.

seguramente válidas, que en la actualidad requieren ser debatidas y repensadas y, en segundo lugar, la necesidad de ponernos en juego en el presente escrito, como escritoras y mujeres, que compartimos la lucha (en este caso, académica), como muchas mujeres que hemos resistido a la violencia generación tras generación.

Surge entonces la epistemología feminista, con el fin de darle lugar y sustento a tal incomodidad, así como permitirnos problematizar alrededor de algunas propuestas sistémicas referentes en el tema de la violencia intrafamiliar. Se usa como referente la siguiente imagen de un arrecife de coral tejido en crochet por varias personas como metáfora de lo femenino y las posibilidades de ampliar el campo visual más allá de punto de vista masculino. Vemos a través del tejido un oficio atribuido al rol de cuidado de las mujeres y desacreditado como arte, un modelado del espacio hiperbólico, una geometría que se creía imposible de materializar hasta que una mujer propuso hacerlo en crochet. El proyecto al que se la atribuye la imagen resulta en un acto comunitario, reparador y revolucionario desde el construir con otras nuevas formas de ser y de enfrentarse a realidades para transformarlas.

Figura 1.

Arrecife de coral tejido en crochet



Nota. Imagen de la iniciativa Crochet Coral Reef de Christine Wertheim and Margaret Wertheim, en la que converge el arte, la ciencia, el cambio climático y la práctica feminista.
Tomada de: <https://crochetcoralreef.org/>

La epistemología feminista

Partimos de la definición de epistemología dada por Blazquez *et al.* (2012), quienes señalan que “[...] es la teoría acerca de quién puede conocer o generar conocimiento, qué clase de conocimiento, en qué

circunstancias puede desarrollarse conocimiento, y cómo o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento” (p. 23). En cuanto los estudios feministas de la ciencia, que empezaron a crearse sistemáticamente a finales de los setenta y que resultan bastante heterogéneos, estos están de acuerdo en dos puntos: el primero es que el género (en intersección con otras categorías como raza, etnia, clase y demás) es un organizador social y, el segundo, que no basta únicamente con el análisis crítico, sino que hay que adquirir un compromiso por el cambio social (Blazquez *et al.*, 2012). El punto de vista feminista es una propuesta epistemológica que deviene de los estudios feministas de la ciencia y que, principalmente, critica la producción y reproducción de conocimiento tradicional de las ciencias naturales y sociales y devela cómo su modelo de cognición está basada en lo que se denomina como el punto de vista masculino, que enseña observar las características de los fenómenos que son de interés para los hombres (Vargas-Monroy, 2010). Para las autoras del punto de vista feminista, *los hombres* hacen referencia a un grupo social dominante con intereses androcéntricos, sexistas, eurocéntricos y racistas quienes representan la forma masculina del conocimiento científico (Harding, 2004), cabe aclarar que esto no implica el total de las personas que se identifican como tal.

Uno de los temas centrales de esta perspectiva es la crítica de los marcos de interpretación de la observación privilegiados por el método científico experimental en tanto ha sido dominante en el desarrollo de las ciencias sociales. Un ejemplo de marco de interpretación es la tendencia a organizar la información acerca de los fenómenos en lógica dicotómica. Blazquez *et al.* (2012), definen la lógica dicotómica en términos de:

[...] el proceso por el que se le da sentido a un fenómeno mediante la oposición a otro en una construcción en la que se representan como mutuamente excluyentes y exhaustivos: mente/cuerpo, yo/otro, cultura/naturaleza, razón/emoción, masculino/femenino, diadas en las que el primer elemento de cada una ejerce los privilegios sobre el otro. (p. 24)

Este marco es considerado como problemático en tanto que organizan los conceptos en polos opuestos

y los jerarquizan, atribuyendo a uno de los extremos la cualidad de "normalidad" y al otro la cualidad de "anormalidad". Se perpetua en las ciencias sociales por medio de esta lógica relaciones sociales de dominación en donde el extremo privilegiado o "normal" se beneficia a expensas del extremo de "lo otro".

Otro ejemplo de marcos de interpretación problematizados por la epistemología feminista es la pretensión de objetividad por parte del científico o investigador, que resulta de la promulgación de corolarios propios del método científico como la racionalidad, la neutralidad y la universalidad. La neutralidad asegura que los valores de quien conoce no interpielen sus hallazgos sobre el objeto de estudio, de tal forma que los resultados obtenidos por medio de la razón puedan ser universalizantes, en tanto se corresponden con la verdad o la realidad objetiva. La epistemología feminista reconoce que la objetividad es el resultado de consensos de comunidades científicas imbricadas en contextos culturales e integradas principalmente por hombres blancos europeos de clases privilegiadas y, por ello, cuestiona la objetividad en las ciencias sociales como medio patriarcal de control (Blazquez *et al.*, 2012). En esta medida, ¿cómo ser completamente objetivos y neutrales con una realidad que nos toca directa o indirectamente?

Estos marcos de interpretación de la observación son encarnados en lo que Donna Haraway ha denominado *testigo modesto*. Retomando los escritos acerca del modelo de experimentación científica propuesto por Robert Boyle, Haraway ejemplifica como la construcción de un punto de vista que se autoinvisible en la producción de conocimiento (testigo modesto), construirá un paradigma del científico "masculino y europeo" que permitirá el ascenso de la ciencia ilustrada (Vargas-Monroy, 2010). El sujeto conocedor propio del método experimental de Boyle y preferido por el paradigma científico moderno, se compone de algunos elementos que producen cierto tipo de subjetividad que, a su vez, en un movimiento recíproco, lo construyen y reconstruyen a él.

Uno de tales elementos tiene que ver con la toma de distancia entre el sujeto y objeto de conocimiento, que en el método experimental de Boyle corresponde tanto a tecnologías materiales como escriturales. Las

tecnologías materiales permiten la observación controlada y lejana de los objetos de estudio (objetos), mientras que la tecnología escritural corresponde a una propuesta discursiva que elimina cualquier posibilidad de empatía o expresión emocional frente al objeto de estudio (Vargas-Monroy, 2010). De acuerdo con Haraway, la puesta en marcha de las tecnologías de distanciamiento del método experimental permite que quien conoce pretenda controlar su objeto de estudio y atestiguar su verdad. El tipo de subjetividad construido a partir del modelo de cognición de Boyle abre la posibilidad de la supremacía de quien conoce sobre lo que conoce en tanto posee su verdad, siendo ese testigo modesto un sujeto masculino europeo y con privilegios de clase.

Es de particular interés para el presente artículo la tecnología escritural derivada de la modestia del testimonio. La forma de escribir del testigo modesto es desapasionada, sobria e impersonal y pretende poner de relieve los hechos de forma objetiva (Vargas-Monroy, 2010). Sumado a esto, Sandra Harding (2004) argumenta que, si bien, las prácticas de producción de conocimiento han sido un instrumento de gobierno, en nuestras sociedades burocráticas los textos han ascendido a un papel mucho más central. Lo anterior devela una estrecha relación entre el poder y el conocimiento, en donde la literatura correspondiente al modelo de cognición privilegiado no solo genera saber, sino que funciona como tecnología (en tanto es creada por los hombres) de producción y reproducción de estructuras sociales desiguales y deshumanizantes que perpetúan la dominación del sujeto masculino, blanco y europeo sobre lo otro.

Retomando estos postulados, al preguntarse por el género en la producción del conocimiento, la teoría del punto de vista feminista parte del supuesto de que la persona que conoce es un sujeto condicionado por experiencias sociales y que, por lo tanto, el conocimiento es situado, es decir, que no es libre de prejuicios. En el caso del modelo de cognición preferido por el paradigma de la ciencia moderna encarnado en el testigo modesto, el carácter situado del conocimiento se difumina y se esconde tras la objetividad y sus corolarios, los cuales eliminan la atención sobre el sujeto y las incómodas preguntas por sus

intereses y posicionamientos (Vargas-Monroy, 2010). Contrario a esto, el punto de vista feminista critica la epistemología tradicional del modelo masculino de cognición y defiende que "dado que las mujeres ocupan muchas posiciones en la estructura estratificada por clase socioeconómica, etnia, generación y preferencia sexual, muchas teóricas de esta propuesta localizan la ventaja epistémica en la experiencia productiva y reproductiva cuya perspectiva resaltan" (Blazquez *et al.*, 2012, p. 30).

Crítica a algunas comprensiones sistémica acerca de la violencia intrafamiliar

Habiendo hecho este preámbulo resulta necesario ejemplificar lo anterior a partir de dos textos de la autoría de psicoterapeutas sistémicos. El primero corresponde al libro escrito por Reynaldo Perrone y Martine Nannini, *Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas*, cuya primera edición fue escrita en 1997, la segunda edición fue escrita en 2007 y la reimpresión revisada publicada en el 2010, la cual fue la utilizada para los propósitos de la presente reflexión. El texto inicia con dos prólogos de colegas de los autores, que resaltan la reconceptualización sistémica de la violencia en el campo de la intervención clínica, pasando de ser definida como una problemática intrapsíquica a una relacional. En la introducción de este, los autores esclarecen las premisas cuya lógica relacional los invita a adoptar, la primera de ellas es que la violencia es un fenómeno interaccional que ocurre entre dos o más personas. La segunda es que todos aquellos que participan de la interacción se hagan responsables de esta y distingan entre la responsabilidad interaccional y la responsabilidad legal. La tercera premisa enuncia que todo individuo adulto, en cuanto tiene capacidad de agencia, es garante de su seguridad y la cuarta es que cualquier individuo puede llegar a ser violento, ya que al ser acción no tiene carácter identitario, sino que en determinados contextos la violencia puede manifestarse.

Nos detendremos a analizar las premisas que guían la propuesta interventiva de Perrone y Nannini (1998), en tanto nos interesa develar algunos de los

elementos que consideramos hacen parte del malestar manifestado en párrafos anteriores. En cuanto a las premisas enunciadas, llama la atención la distinción entre responsabilidad interaccional y responsabilidad moral y legal. En vez de ser una interacción entre víctima y perpetrador, se nombra los sujetos de tal como quien provoca y quien responde a la provocación, ejemplificando tal elección a partir de la explicación de cómo un niño que grita, a pesar de la advertencia de su progenitor, y recibe una palmada, es también responsable de la palmada, aunque su progenitor (en el caso, por supuesto, la madre) sea quien deba "rendir cuentas de su acto" (Perrone y Nannini, 1998, p. 29). En este caso, se sobreentiende que, distinguiendo entre la responsabilidad interaccional de la responsabilidad moral y legal, el terapeuta debiera mantenerse neutral en tanto la violencia "se manifiesta" en cierta interacción donde hay un provocador y un provocado. Desde los supuestos del punto de vista feminista, los autores se posicionan, en primer lugar, como meros observadores al no preguntarse por los efectos de su mirada sobre el fenómeno y, en segundo lugar, neutrales y objetivos ante las interacciones violentas de las familias y ante la ley, institución a la que se le otorga la potestad de juzgar y hacer rendir cuentas.

Ahora bien, ante el ejemplo anterior valdría la pena preguntarse por los sistemas de creencias e ideas que reproducen tales premisas (incluyendo la tercera). Por un lado, pareciera que la responsabilidad de quien decide ejercer la violencia queda adjudicada a causas externas a la persona, usualmente relacionadas a factores discursivos (como una provocación) y, por otro lado, la persona que es víctima de la violencia es responsable de ella y, además, esta responsabilidad corresponde con una deficiencia. Podemos ver lo anterior a partir de un ejemplo utilizado en la tercera premisa.

Mientras espera a su esposo, que suele ser violento, una mujer se dice para sus adentros: "espero que esta noche no me golpee". Esta mujer cede a su marido la iniciativa de actuar violentamente y se prepara para tolerar y recibir la violencia del otro, otorgándole así un poder arbitrario (Perrone y Nannini, 1998, p. 29)

En este caso, la responsabilidad de la violencia es compartida, pero pareciera que la responsabilidad de

detenerla es de la mujer quien sabe que su marido suele ser violento. La pregunta que me surge en este punto es ¿cómo se sentiría una mujer víctima de violencia intrafamiliar por parte de su pareja al leer esto?, ¿compartiría nuestro malestar?, ¿qué discursos y, por lo tanto, estructuras sociales, se privilegian en estos textos?, ¿dónde queda el contexto histórico, cultural y social?

El segundo texto corresponde al libro del médico y psicólogo español Juan Luis Linares, titulado *Del abuso y otros desmanes*, publicado en su primera edición en el año 2002 y revisado para esta indagación en su cuarta impresión al 2010. Al igual que el texto anterior, a lo largo del libro y para el momento de su cuarta edición, no se hace explícito el punto de vista del autor y, por lo tanto, tampoco un cuestionamiento frente a este. De manera similar, se utiliza la tercera persona a lo largo del texto, poniendo como objeto de estudio las interacciones violentas y como observador, el autor. Sin embargo, a lo largo de las páginas se enuncia el contexto de poder en el que están enmarcadas las relaciones de dominación y se señala que este debe ser tenido en cuenta para comprender la violencia y proponer una intervención terapéutica (Linares, 2010). Aun así, parte de la propuesta central del autor, alineada con Perrone y Nannini (1998), la cual consiste en afirmar que todos podemos ser perpetradores de actos violentos (afirmación con la que concordamos) y promulga neutralidad en el ejercicio interventivo, procurando lo que pareciera ser una especie de prevención ante la satanización y el castigo del perpetrador.

En la introducción, el autor dedica parte de este capítulo para argumentar acerca de los "condicionamientos ideológicos según el cual el maltrato sería, alternativa o simultáneamente, un fenómeno diabólico, animal o machista" (Linares, 2010, p. 21). Para Linares, estas creencias no permiten la rehabilitación del sujeto maltratante y, por ello, hace una breve revisión histórica acerca de la emergencia del *maltrato* como concepto con el propósito de desmitologizar tales condicionamientos ideológicos. Encontramos el anterior ejercicio pertinente; sin embargo, valdría la pena realizar una crítica a ciertos puntos. Por un lado, el autor no diferencia cualitativamente la influencia

de la religión judeocristiana, la biología y lo que el autor denomina como feminismo radical, siendo que tanto las creencias judeocristianas como la producción de conocimiento científico están sostenidos por grandes aparatos institucionales y por tanto su influencia es cualitativamente mayor, mientras que lo que el autor llama como feminismo radical corresponde a un grupo puntual de mujeres en Nueva York que lograron la aprobación de una ley en Estados Unidos que establecía como obligatoriedad denunciar ante la sospecha de abuso o maltrato. Añade que, por esta misma época, las organizaciones feministas empezaron a recibir más ayudas financieras especialmente para programas centrados en la protección de la víctima, mientras que se le dejó de invertir a la intervención terapéutica familiar.

Por otro lado, al Linares (2010) no hacer explícita su agenda política, es posible inferir que su interés está movilizado hacia el tratamiento y rehabilitación de quienes ejercen violencia, previniendo que la visión terapéutica esté "interferida por obstáculos políticos y por prejuicios ideológicos" (Linares, 2010, p. 60). Las preguntas que nos surgen en este punto son, ¿y qué ocurre con los mitos y las ideologías alrededor de quienes son víctimas de violencia?, ¿qué hubiera ocurrido si el contexto social también desmonta mitos de ideologías que naturalizan la violencia?

Más adelante en el texto, al referirse al maltrato institucional, el autor profundiza en lo que denomina como el "prejuicio político", según el autor, procede de acuerdo con el binomio que enfatiza la protección de la víctima y el castigo al maltratador. Frente a este punto, valdría la pena retomar las cifras de violencia de género (tanto en Colombia como en España, de donde es oriundo el autor) e informes acerca de la dificultad para denunciar y, además, los obstáculos para la protección de las víctimas. Simplemente entrando al buscador de Google y tecleando "impunidad en casos de violencia de género en España", sale un artículo de amnistía internacional en donde se cita un estudio realizado en el 2019 (fecha bastante posterior a la publicación del libro del autor pero cuya vigencia se mantiene) de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, realizado por la Fundación Igual a Igual, en el que se aproxima que

“las víctimas de violencia machista tardan ocho años y ocho meses de media en expresar su situación, ya sea en los servicios de apoyo y asesoramiento jurídico, ya sea interponiendo denuncia contra su agresor” y, además, el mismo estudio reconoce que:

Entre los motivos de la tardanza en denunciar —se podrían dar varias respuestas— ocupa un lugar destacado “el miedo a la reacción del agresor” (50%), mientras el 45% creían que podían resolver el problema solas y el 36% “no se reconocían como víctimas”. Un 32% aseguró sentirse culpable y responsable de la situación, y un 29% dijo sentir pena por el agresor. (Igal a Igal, 2019 citado por Amnistía Internacional, 2024)

Con esta información, vale la pena aclarar que encontramos empatía en las preocupaciones punitivistas del autor que no solucionan el problema de la violencia, sin embargo, nos preguntamos por la elección darle luz a este fenómeno (además, de la manera en la que lo hace, tomando como ejemplo noticias acerca de casos de violencia sexual donde la justicia no protege a la madre de la víctima de su familia para justificar que no debería enfatizarse en el castigo al culpable [Linares, 2010]) y no también a la protección y reparación de quien es víctima de violencia.

Los textos retomados anteriormente fueron examinados con la intención de ejemplificar las preguntas que pueden surgir a partir de la crítica planteada por la epistemología feminista por el posicionamiento de quienes producen y reproducen el conocimiento y el constante escondite de sus valores y prejuicios bajo la figura del testigo modesto. Sin embargo, vale la pena resaltar que tal intención no viene acompañada del silenciamiento de los autores y su desecho como fuentes válidas para abordar la conceptualización de la violencia y el maltrato en la intervención clínica. Al contrario, pretende sembrar la semilla crítica que propenda por la construcción de teorías e intervenciones anudadas al contexto histórico, cultural y social (en el que el enfoque sistémico lleva la delantera al proponer una definición relacional del fenómeno de la violencia que la despatologiza y desnaturaliza), que estén informadas por los conocimientos de las personas que han experimentado violencia y que mitigue las formas en las que se perpetúan la violencia y los abusos.

Conclusiones

A modo de conclusión, quisiéramos en un primer momento exponer brevemente dos autoras de la clínica sistémica cuya escritura encontramos situada. Ambas argentinas, una es Cristina Ravazzolla, cuya escritura es realizada en primera persona en varios capítulos del libro *Historias infames: los maltratos en las relaciones*, publicado en 1997. Además de lo anterior, la autora introduce el libro exponiendo sus referentes epistemológicos y añade como referentes teóricos para la comprensión e intervención del fenómeno estudios sobre el autoritarismo y estudios de género. En la misma línea de Ravazzolla, Juana Droeven, como compiladora del libro *Más allá de pactos y traiciones: construyendo el diálogo terapéutico*, publicado en 1997, introduce el producto preguntándose por qué ella como escogida para compilar un texto de tal calibre y sitúa al lector en su contexto contando quien es, de dónde viene y de dónde surge su interés en el tema. Sumado a lo anterior, la acompaña en la misma pregunta y en la introducción del libro la epistemóloga Denise Najmanovich, con quien hace un recuento de la evolución de los supuestos epistemológicos de los textos escogidos y expone la propuesta situada en el paradigma de la complejidad.

Retomando la ventaja epistémica que reclaman las autoras feministas del punto de vista y la propuesta pedagógica constructivista, quisiéramos plantear algunas reflexiones finales que hacen hincapié en el rol de la producción de conocimiento en cómo respondemos ante la violencia desde la intervención clínica. Resulta igualmente importante reconocer el papel de nuestras observaciones cuando se lee la violencia desde autores clásicos, enmarcados en contextos socioculturales diversos al contexto contemporáneo.

Recordar la historia incluso en la literatura que abordaba la violencia, es la que nos permite hoy en día revisar nuevas posturas, nuevas voces e incluso nuevas formas de escribir, con la ética y la responsabilidad de enmarcar las lecturas de acuerdo con los movimientos sociales, los cambios y transformaciones de los sistemas humanos. Lo anterior nos lleva a reflexionar alrededor de la importancia de conocer la historia, incluso en la literatura disciplinar que se ha

escrito en un momento histórico particular. Es nuestra responsabilidad entonces, como académicos (docentes y estudiantes en conversación), posicionar las nuevas formas de leer nuestros contextos y darle lugar y reconocimiento a la capacidad de agencia para responder a la violencia intrafamiliar, sin relativizar o simplificar las lecturas sistémicas a simples interacciones.

La reflexión que proponemos es por quienes están detrás de su conceptualización, qué subjetividades privilegian y cómo estas reproducen estructuras sociales opresivas. El punto de vista masculino ha dicho mucho acerca del fenómeno de la violencia, pero también se ha dicho desde el punto de vista no solo femenino, sino también racializado, colonizado, empobrecido y demás. Si concordamos con la tesis de que hay una ventaja epistémica de lo que ha sido históricamente excluido del modelo de cognición masculino, valdría la pena buscar y reconocer otro tipo de conocimiento que esté informado por quienes han sido víctimas de violencia, quienes la han perpetrado y quienes han ocupado lugares socialmente marginales. No se trata de una contraposición, sino de una reivindicación epistémica que reconozca su estrecha relación con el poder y la dominación. De esta forma sería posible que tanto quienes hemos sido víctimas de violencia como quienes escogemos participar activamente en el ejercicio de la intervención clínica, encontremos trámite al malestar que generan lecturas no situadas y encarnadas en la figura de la modestia testimonial acerca de este fenómeno.

Este ejercicio es un primer acercamiento al diálogo entre los paradigmas propios de la clínica sistémica y la epistemología feminista, por lo que resaltamos que su alcance futuro deberá incluir una mayor revisión bibliográfica y ahondar en propuestas como las mencionadas en párrafos anteriores para desembocar en ejercicios interventivos cada vez mejor informadas.

Referencias

- Amnistía Internacional España. (2024, marzo). *Violencia de género en España*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/espana/violencia-contra-las-mujeres/>
- Avella, G., Chamucero, M., Gómez, L. y García, A. (2019). Elementos del pensamiento complejo y la experiencia de sí en la transformación de la práctica docente. *Nodos y Nudos*, 6(47). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num47-12052>
- Bello, A. (2022). Un legado transgresor: Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (27), 131-158. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2286>
- Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Coords.) (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México: UNAM.
- Campos-Vidal, J., Cardona-Cardona, J. y Cuartero-Castañer, M. (2017). El diagnóstico relacional colaborativo (I). *Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*, (24), 67-90. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2017.24.05>
- Castro, A. (2017). La participación política en la escuela como alternativa a la cultura del silencio. *Nodos y Nudos*, 5(43), 13-20.
- Droeven, J. (1997) *Más allá de pactos y traiciones: construyendo el diálogo terapéutico*. Paidós.
- Harding, S. (2004). A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversiality. *Hypatia*, 19(1), 25-47. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2004.tb01267.x>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*.
- Linares, J. L. (2010) *Del abuso y otros desmanes*. Paidós.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Perrone, R. y Nannini, M. (1998). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*. Paidós.
- Ravazzola, M. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Paidós. Routledge.
- Shotter, J. (2012). More than cool reason: 'Witness-thinking' or 'systemic thinking' and 'thinking about systems'. *International Journal of Collaborative Practices*, 3(1), 1-13.
- Vargas-Monroy, L. (2010). De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. *Tabula Rasa*, (12), 73-94.
- Von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa.



• Let Me Sing to You

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



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


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



Volumen 8 N.º 56
 enero - junio de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 123-134

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

Uma experi ncia
 escolar  s margens:
 reflex es situadas
 sobre uma
 pedagogia radical e
 transgressora

Diego Felipe Rodríguez-Méndez 

Fecha de recepción: 10-06-2024

Fecha de aprobación: 15-11-2024

CÓMO CITAR

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

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





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

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

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

RESUMO

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

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

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

BELL HOOKS, Aprender a superar el odio

Devenir pedagógico al margen: a manera de introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aprendizaje 1. Pedagogía de lo personal y el amor radical

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aprendizaje 2. Diferencias, erotismos y educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aprendizaje 3. Pedagogía del compromiso y la esperanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A modo de cierre: para una pedagogía radical y transgresora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Agradecimientos

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

Referencias

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

Diálogo de conocimiento

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

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

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

María Ximena Dorado Velasco

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



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

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



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

Hechura vinculante de pedagogías feministas en educación superior



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

Interconnected
 Development
 of Feminist
 Pedagogies in
 Higher Education

Desenvolvimento
 Interconectado
 de Pedagogias
 Feministas no Ensino
 Superior)

Cindy Julieth Martínez-Ruiz*  

Fecha de recepción: 12-06-2024

Fecha de aprobación: 06-03-2025

CÓMO CITAR

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

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





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

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

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

RESUMO

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

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

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

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

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

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

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

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

La margen como pregunta y la formación como centro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo acto. Apasionar(se) en la hechura vinculante

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

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

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

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

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

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

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

Tercer acto. Asumir la responsabilidad

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

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

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

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

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

Conversar-nos desde lo que no ha sido vinculante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias¹⁰

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

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