

UN LEGADO TRANSGRESOR:
BELL HOOKS Y LAS PEDAGOGÍAS DEL AMOR RADICAL¹

A TRANSGRESSIVE LEGACY:
BELL HOOKS AND THE PEDAGOGIES OF RADICAL LOVE

Alanis Bello Ramirez*

Resumen

La pedagoga afroamericana bell hooks generó un legado de suma importancia para las luchas feministas y antirracistas en todo el mundo. En este artículo rindo homenaje a su vida y a sus ideas sobre educación. Por medio de la revisión documental de su trilogía pedagógica, elaborada entre 1994 y 2010, categorizo tres conceptos medulares, a saber: la pedagogía comprometida, el amor como praxis emocional crítica y la espiritualidad como fin de la educación. A partir del mapeo de sus contribuciones, sostengo que su legado transgresor nos invita a trabajar sobre las emociones, el amor radical y la sanación como elementos ineludibles de la práctica educativa descolonizadora.

Finalmente, resalto que la recuperación del legado de bell hooks constituye un acto de resistencia a las prácticas de supresión del pensamiento feminista negro en el campo educativo.

Palabras clave: bell hooks, pedagogía comprometida, amor radical, espiritualidad crítica, feminismo.

¹ El artículo hace parte de la investigación doctoral en curso titulada: "El coraje de enseñar: género, cuidado y trabajo docente en contextos de conflicto armado", financiada por el Programa de becas PEC-PG de la Agencia CAPES del Ministerio de Educación de Brasil. La autora agradece a Germán Parra, Alejandra Bello y Jonathan Tapias por sus amorosos comentarios, que dieron lugar a la escritura de este texto.

* Socióloga y Magíster en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Candidata a Doctora en Educación de la Universidade de São Paulo (Brasil). Docente Asociada de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora del Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género (GIEG-UNAL); alanisupn@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9956-4364>

Fecha de recepción: 01 – 05 – 2022

Fecha de aceptación: 09 – 06 – 2022

Abstract

The African-American pedagogue bell hooks created a legacy of significance importance for feminist and anti-racist struggles around the world. In this article I pay tribute to her life and her ideas on education. Through the document review of her pedagogical trilogy, elaborated between 1994 and 2010, I categorize three core concepts: engaged pedagogy, love as critical emotional praxis, and spirituality as the end of education. From the mapping of her contributions, I affirm that her transgressive legacy invites us to work on emotions, radical love and healing as unavoidable elements of the decolonizing educational practice. Finally, I emphasize that the recovery of the legacy of bell hooks constitutes an act of resistance to the practices of suppression of black feminist thought in the educational field.

Keywords: bell hooks, engaged pedagogy, radical love, critical spirituality, feminism.

1. INTRODUCCIÓN: CELEBRANDO LA VIDA Y OBRA DE BELL HOOKS**

bell hooks, cuyo nombre de pila es Gloria Jean Watkins, nació en 1952 en Kentucky, al sur de los Estados Unidos. Esta mujer negra es considerada una de las figuras más importantes del feminismo contemporáneo y su trabajo intelectual ha sido ampliamente difundido en la academia y, de manera particular, en el campo de los estudios de género y los estudios antirracistas. El nombre de bell hooks es uno que resuena con revolución, justicia social, amor y con la posibilidad de vivir más allá de las opresiones de clase, raza, género y sexualidad. Su trabajo ha sido de gran influencia para diferentes generaciones feministas que han aprendido, junto a ella, la importancia de hacer del feminismo no un estilo de vida, sino una postura política sensible a todas las opresiones y un hacer revolucionario que no busca la simple igualdad, sino la transformación profunda de las relaciones de poder.

En su infancia, hooks enfrentó múltiples violencias como corolario de un contexto social estructurado por la supremacía blanca y la segregación racial. Estudió la primaria en escuelas segregadas para niñas negrxs² y durante la secundaria tuvo que vivir la transición a la integración racial. En este escenario enfrentó la discriminación de sus maestrxs, en su mayoría blancxs, que la despreciaban y no creían en su capacidad intelectual. Además de sufrir la violencia racista en la escuela, también sufrió la violencia patriarcal en casa. En sus memorias, hooks recuerda que su padre la golpeaba por no seguir las reglas, por ser “demasiado independiente” y por tener un espíritu libre (hooks, 1990). A partir de su propia experiencia de opresión, la autora de Kentucky empezó a elaborar la idea de que el racismo y el sexismo son opresiones inseparables y que, para combatirlas, es preciso que se reformule la propia identidad de cara a resistir la dominación.

Gloria Watkins se apropió del nombre de bell hooks de manera intencionada. Adquirir un nuevo nombre fue “un gesto de desafío, que hace posible una nueva vida y un nuevo crecimiento” (hooks, 1990, p. 15). Este nombre de escritora viene de su bisabuela materna, Bell Blair Hooks, una mujer de ascendencia indígena que era conocida por su lengua afilada, su inteligencia y su actitud desafiante hacia la autoridad. Dejar de llamarse Gloria y nombrarse

** Nota del Editor: *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica* no posee aun políticas específicas para uso de lenguaje inclusivo. Sin embargo, en este artículo se ha respetado la práctica escritural de la autora entendida no solo como una actualización ideomática si no como un posicionamiento ético-político.

² En este artículo utilizo la x para desmarcarme de la hegemonía masculina en el lenguaje, no solo para promover un lenguaje incluyente, sino también para generar una grafía disruptiva de las normas binarias del género.

como bell significó renunciar a ser “una dulce niña sureña, callada, obediente y complaciente” (hooks, 1990, p. 62). Esta nueva identidad, habilitada por el nombre elegido, es un medio por el cual decide honrar el legado transgresor de su abuela y conectar espiritualmente con sus raíces afroamericanas. Hay algo aún más importante y es que este nombre también involucra una crítica a la idea del autor liberal que se asume como dueño de las ideas. bell hooks escribía su nombre en minúscula porque consideraba que sus ideas le pertenecían al mundo y no a ella; su mayor interés era que se conociera su pensamiento y no su persona. Su nombre fue un símbolo de oposición al narcisismo académico.

La carrera profesional de bell hooks fue amplia y prestigiosa. Se graduó en la Universidad de Stanford y, por más de 30 años, se dedicó a ser profesora en el área de filología inglesa y estudios de las mujeres en varias universidades, entre ellas: la Universidad de Yale, el Oberline College y el Community College de Nueva York. En 2014 se instaló en Kentucky y dio clases en la Universidad de Berea, donde creó el Instituto bell hooks, dedicado a la promoción del pensamiento feminista negro.

Su carrera fue construida a pulso y en franca resistencia a un sistema universitario conservador, racista y sexista. En su experiencia como profesora en universidades predominantemente blancas se enfrentó a las constantes dudas sobre su capacidad intelectual; a estudiantes blancxs que no la consideraban digna de ser profesora y, además, tuvo que lidiar con los estereotipos racistas que confinaban a las profesoras negras dentro de la figura de “la negra rabiosa” o, por el contrario, la de la “nana maternal” (hooks, 2010, p. 96). Para ella, el camino de hacerse profesora significó un doble esfuerzo: por un lado, combatir el sexismo racista presente en la academia y, por el otro, construir autoridad en medio de un lugar que veía a las mujeres negras como “intrusas” (hooks, 2010, p. 100).

Los cimientos epistemológicos que sostienen el proyecto intelectual de bell hooks son los del feminismo negro estadounidense, la pedagogía radical de Paulo Freire y los aportes de lxs intelectuales anticoloniales. Desde esta triple mirada, escribió un prolífico acervo literario compuesto de libros de ensayo, poesía y literatura infantil. Su obra fue pionera en la inclusión de una perspectiva interseccional de género, raza, clase y sexualidad y, desde allí, analizó diferentes temáticas, como la cultura popular, el amor, las estéticas negras, las relaciones de clase y el mundo de la educación y la pedagogía.

Los aportes de hooks son ampliamente reconocidos porque han sido fértiles para denunciar la hegemonía blanca dentro del feminismo y combatir los discursos de sororidad que contribuían a ocultar las desigualdades de poder entre mujeres blancas y negras (hooks, 2020). Su trabajo marcó una huella importante: ayudó a descentrar el sujeto político del feminismo de sus contornos normativos y forjó las bases para un feminismo más radical, incluyente y transgresor.

bell hooks hace parte del movimiento feminista negro estadounidense y, junto a las figuras de Angela Davis, Audre Lorde, Barbara Smith, Kimberlé Crenshaw y Patricia Hill Collins, ha sido protagonista del giro conceptual de la interseccionalidad dentro de las ciencias sociales. Este paradigma teórico y político es fruto de las luchas feministas negras, dentro y fuera de la academia, y su propósito ha sido el de complejizar la lectura de la dominación insertando una conciencia de que

“las categorías de raza, clase, género, orientación sexual, nacionalidad, capacidad, etnia y fase etaria –entre otras– están interrelacionadas y se moldean mutuamente. La interseccionalidad es una forma de entender y explicar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas” (Collins & Bilge, 2021, p. 17).

Esta perspectiva teórica ha contribuido al reconocimiento de las diferentes experiencias del sexismo y de la importancia de desafiar de manera conjunta los sistemas de opresión, a partir de la construcción de alianzas para la transformación social, con base en objetivos políticos comunes y no en la circunscripción de políticas identitarias (Viveros, 2016).

Aunque bell hooks no se refiere de manera directa a la interseccionalidad en sus libros, sí habla de la categoría “sistema patriarcal capitalista supremacista blanco” (hooks, 2003a, 2010, 2020) con la intención de transmitir a su público la comprensión de que estas dominaciones están concatenadas y que producen formas de privilegio y opresión que estructuran el mundo social. Asimismo, de manera visionaria, hooks comprendió que la resistencia a este sistema depende de un fuerte trabajo educativo, el cual debe conducirnos a desaprender las formas de ser dominantes que se encuentran instaladas tanto en las instituciones como en los cuerpos:

Necesitamos movimientos políticos de base que llamen a lxs ciudadanxs de esta nación a sostener la democracia y el derecho de todo el mundo a ser educado, y de trabajar en función de acabar con la dominación en todas sus formas; a trabajar por la justicia, cambiar nuestro sistema educativo de tal manera que nuestras escuelas no sean un lugar donde lxs estudiantes son adoctrinadxs para sostener el patriarcado capitalista imperialista supremacista blanco o cualquier otra ideología, sino que sean lugares donde aprendan a abrir sus mentes, involucrarse en el estudio riguroso y pensar críticamente (hooks, 2003a, p. xiii).

El interés de bell hooks por construir un movimiento político de base para desafiar los sistemas de opresión estuvo vinculado al desarrollo de una escritura no academicista, cuyo objetivo era tocar a un público amplio de personas y diseminar un pensamiento crítico que sea útil, no solo para la academia, sino para la transformación de la vida en su faceta concreta y cotidiana. Sus textos se caracterizan por una política de la escritura que conecta la teoría, la práctica y la experiencia propia por medio de narraciones sencillas, pero no carentes de profundidad, donde la intención es difundir una teoría

sanadora, una teoría capaz de atender los problemas de la vida real y dar poder a las personas para que puedan transformar las condiciones sociales de opresión (hooks, 2020 [1994]).

El pasado 15 de diciembre de 2021, bell hooks murió a la edad de 69 años. Su partida generó un gran duelo colectivo, pero también una atmósfera de agradecimiento por sus valiosas enseñanzas y su legado transgresor. Personalmente, sentí tristeza por su muerte, pues ella ha sido una de las grandes escritoras feministas que ha influenciado mi pensamiento y mi forma de entender la educación y de agenciar el feminismo. Soy una persona no binaria, marica, con una experiencia de vida trans, que trabaja como profesora universitaria en la formación de educadorxs comunitarixs en Colombia. Cuando leí su libro *Enseñando a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (hooks, 2020 [1994]), me identifiqué con su experiencia como mujer negra que vivió sus años de escuela en un contexto hostil marcado por el racismo y la ausencia de profesores solidarixs con lxs estudiantes negrxs. Aunque soy una persona racializada como blanca, me identifiqué con ese dolor de cargar con un cuerpo marcado como diferente y tener que habitar un mundo educativo que oblitera, desanima y observa a las personas trans como si fuéramos alienígenas. Leer a bell hooks me permitió abrazar la educación como un acto sanador, resistente y político que, por medio de la transgresión a las fronteras de lo normal y lo normalizado, es capaz de engendrar espacios de libertad y emancipación para los grupos sociales marginados.

Guiada por este espíritu de agradecimiento y de diálogo crítico, me propongo, en las siguientes páginas, elaborar un panorama general de los aportes pedagógicos de bell hooks, los cuales no han tenido la misma visibilidad e importancia como sus textos sobre teoría feminista. Se debe agregar que en América Latina sus escritos pedagógicos apenas están siendo traducidos al castellano, lo que ha significado, en buena medida, el desconocimiento de su obra y de sus aportes al campo educativo. En este artículo he tomado el impulso de traducir del inglés varios fragmentos de sus libros con el propósito de asomarnos a la manera en que concibe la educación, comprender las raíces de su pedagogía feminista y detallar sus posturas ético-políticas frente al ejercicio de la enseñanza.

Ahora bien, mi interés no solo es el de divulgar su obra, sino también el de ofrecer una ruta analítica para comprender los ejes que constituyen su *matriz epistémico-pedagógica*. Entiendo esta noción como un tejido de categorías, emociones, sensaciones, expresiones y movimientos corporales, memorias, experiencias y prácticas cotidianas que enlazan modos de conocer con maneras de enseñar (Ferreirós, 2016).

En este artículo presento el resultado de un ejercicio de análisis documental de tres libros escritos por bell hooks entre 1994 y 2010. En ellos se condensan sus reflexiones como maestra universitaria, su crítica a las políticas del conocimiento y sus estrategias para construir un aula de clases feminista,

anticolonial y al servicio del crecimiento intelectual y espiritual de sus estudiantes. Estas obras son *Enseñando a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (hooks, 2020 [1994]); *Enseñando comunidad: Una pedagogía de la esperanza* (hooks, 2003a) y *Enseñando pensamiento crítico: Sabiduría práctica* (hooks, 2010).

A partir de este análisis, concluyo que el legado de bell hooks es un legado transgresor porque nos invita a teorizar, practicar y sentir la docencia como un oficio capaz de desafiar los discursos de control y subordinación que caracterizan las prácticas pedagógicas tradicionales. Su propuesta va más allá de la adquisición de una conciencia crítica, pues concibe la educación como un tejido integral que involucra el cuerpo, las emociones y la biografía de lxs estudiantes en la búsqueda no solo de conocimiento emancipatorio, sino de bienestar. A mi modo de ver, hooks nos enseña a transgredir por medio de una *pedagogía emocional crítica* que vincula una preocupación por el amor, la autoestima y la autorrealización como elementos fundamentales para descolonizar el salón de clases. Así, sostengo que el legado transgresor de bell hooks está compuesto por un conjunto de sentipensares feministas que viven el conocimiento como una herramienta para transformar la vida cotidiana, forjar comunidad y fomentar agencia para resistir la dominación.

¿Qué tanto hemos sido educadxs para vivir plenamente? ¿Qué tanto las escuelas y universidades contribuyen a sanar las heridas que produce la dominación? Seguro que muchxs de nosotrxs no hemos tenido una educación que revitalice nuestro ser, sino, por el contrario, una que diezma; una educación para la dominación que deshumaniza. bell hooks nos señala caminos para transgredir el campo educativo: una pedagogía crítica enraizada en el amor radical. A continuación, presentaré la metodología de este artículo y luego desarrollaré tres ejes pedagógicos que nos dejó bell hooks. Esos tres ejes son: la *pedagogía comprometida*, el *amor como praxis emocional crítica* y la *espiritualidad como fin de la educación*.

2. LEYENDO A BELL HOOKS: UNA APROXIMACIÓN DOCUMENTAL

Para identificar los núcleos que conforman el trabajo pedagógico de bell hooks, hice uso de la metodología de revisión y análisis documental descrita por Silva, Almeida & Guindani (2009). Para estos autores, la revisión documental busca examinar procesos, conceptos, conocimientos, prácticas y discursos inscritos en documentos que, al ser categorizados y analizados, permiten trazar interpretaciones alternativas de fenómenos sociales y educativos. De este modo, me enfoqué en la revisión de la trilogía pedagógica de hooks (2003, 2010, 2020 [1994]) y extraje, por medio de resúmenes analíticos, los conceptos principales que, a mi modo de ver, atraviesan y sostienen su arquitectura discursiva sobre la educación.

En la construcción de los resúmenes me interesó identificar el marco histórico, político y pedagógico en el que surgen sus ideas y de qué manera ella da respuesta a los desafíos intelectuales del momento. Asimismo, hice un mapeo de las propuestas pedagógicas de bell hooks guiada por los aportes de la escritora Annette Henry (2005), quien concibe como núcleo de las pedagogías feministas negras un interés por pensar de manera contextual la práctica pedagógica y cómo esta se encuentra atravesada por relaciones de clase, género, raza y sexualidad. Henry propone leer las señales de la pedagogía feminista negra en tres registros: 1) es un conocimiento contrahegemónico que desafía el currículo oficial y que cuestiona las relaciones de poder que suprimen los conocimientos subyugados de los grupos oprimidos; 2) son pedagogías que valoran las voces y las experiencias múltiples de docentes y estudiantes en la construcción del conocimiento, y 3) son prácticas de enseñanza vinculadas al cuidado, el afecto y la espiritualidad, como factores centrales que contribuyen a sostener y potenciar la vida de los grupos marginalizados, en especial, las comunidades negras.

Guiada por estos registros categoricé las propuestas de bell hooks en torno a las nociones de *pedagogía comprometida* (hooks, 2010, 2021 [1994]), *el amor como ética y praxis emocional crítica* (hooks, 2003a, 2010) y *la espiritualidad como fin de la educación liberadora* (hooks, 2003, 2010). Acompañé la descripción de estas propuestas con mi propia experiencia docente, a la vez que intenté tejer un diálogo con algunos aportes que se han hecho desde las pedagogías feministas latinoamericanas, las cuales permiten aterrizar, complementar y resignificar las apuestas epistémico-pedagógicas de bell hooks.

En este artículo no me concentro en analizar el estilo de escritura de hooks, que, tal como ya mencioné, se caracteriza por una forma narrativa visceral, sencilla y llena de experiencias personales como profesora que enriquecen su mirada pedagógica. Los textos de bell hooks están impregnados por un espíritu no elitista, ya que busca que el conocimiento llegue a todo el mundo y no solo a lxs académicxs:

La tarea es difícil, pero en el fondo es simple: escribir de un modo abierto, cotidiano y accesible, son condiciones fundamentales sin las cuales la información o la teoría crítica no podrían circular. Sin dicha circulación, sin dicha comunicación, no es posible construir una comunidad de resistencia (hooks, 2003a, p. xii).

La escritura de sus libros pedagógicos es peculiar. Se basa en pequeños ensayos que ella misma denomina “enseñanzas”, a través de los cuales aborda diferentes temas políticos y pedagógicos relacionados con su trabajo como docente. En ocasiones, hooks vincula entrevistas y diálogos que sostuvo con otros maestros, sus colegas, con el propósito de evidenciar que su pensamiento radical tiene una raíz colectiva. En uno de sus ensayos, titulado “Paulo Freire” (hooks, 2020, [1994]), sale a relucir su creatividad escritural. Allí Gloria Watkins

conversa con bell hooks. Es una entrevista a sí misma que le permite narrar cómo Freire influenció su obra en un nivel profundo y espiritual. En otros ensayos, hooks escribe para dar guianza a profesorxs que la consultan sobre temas diversos de la práctica educativa. No se puede separar el pensamiento de hooks de su política de escritura, pues en ella se funde su concepción de la naturaleza indivisible entre teoría, práctica y experiencia. Los escritos de bell hooks son especiales, parecen pequeños tesoros de sabiduría práctica que dotan de pasión y belleza al arte de enseñar.

3. LA PEDAGOGÍA COMPROMETIDA Y LA APERTURA RADICAL

El pensamiento pedagógico de bell hooks extiende sus raíces hacia finales del siglo XX, donde la movilización social para combatir el racismo estructural involucró un conjunto de preguntas sobre el lugar de la educación en los procesos de emancipación de las comunidades negras. En los años sesenta, Estados Unidos vivió un conflictivo proceso de integración racial donde las comunidades negras dejaron de estar confinadas en los guetos que se habían creado para ellas en el período posterior a la abolición de la esclavitud. De manera particular, lxs niñxs y jóvenes negrxs que empezaron a acudir a las escuelas racialmente mixtas se encontraron con una institución que sostenía la supremacía blanca y promulgaba la filosofía colonial de la inferioridad biológica de las personas negras.

bell hooks estudió en un sistema educativo que no promovía el pensamiento crítico, sino que instalaba una mentalidad colonial donde las personas negras eran representadas como seres sin intelecto y sin disciplina. Esta educación para la dominación era fundamental para derrotar psicológicamente a las personas negras, para convencerlas de su inferioridad y para refrendar las injusticias raciales. Esta educación llegaba a los hogares negros no solo a través del discurso escolar, sino también por medio de la televisión. bell hooks comenta, en su ensayo “Enseñando resistencia: Políticas raciales de los medios de comunicación”, lo siguiente:

Con la televisión encendida, los blancos estaban y están siempre con nosotros, sus voces, valores y creencias hacen eco en nuestros cerebros. Es esta presencia constante de la mentalidad colonizadora pasivamente consumida la que socava nuestra capacidad de resistir la supremacía blanca por medio del cultivo de miradas opositoras (hooks, 1995, p. 110).

bell hooks hizo parte de una generación de intelectuales anticoloniales que luchó para silenciar esa voz blanca dominante que gobernaba los corazones y los cerebros de las personas negras. Para ella, era importante rescatar una educación al servicio de la libertad, una educación que permitiera a los grupos

colonizados afirmarse como “pensadores independientes, sujetos que no están supeditados a la interpretación de la realidad hecha por la palabra que los ha subyugado, explotado y oprimido” (hooks, 2003b, p. 96). Dice hooks que su mayor inspiración pedagógica vino de sus maestras de primaria, mujeres negras que en el período de la segregación racial se interesaban afectivamente por el bienestar de lxs niñxs negrxs y enseñaban a resistir por medio del cultivo del intelecto y del amor por la comunidad. hooks honraba la labor política de sus maestras: “Aunque mis maestras no definían ni expresaban estas prácticas en términos teóricos, estaban desarrollando una pedagogía revolucionaria de resistencia que era profundamente anticolonial” (hooks, 2020 [1994], p. 24).

En su búsqueda por una práctica de la educación que fuera liberadora, hooks llegó a la obra de Paulo Freire y en ella encontró un soporte para su lucha. El pensador brasileño fue una importante fuente de inspiración que le permitió encontrar un nuevo vocabulario para leer su propia experiencia y cuestionar las prácticas autoritarias de la educación tradicional. En su ensayo titulado “Paulo Freire” (hooks, 2021 [1994]), hooks señala que la *pedagogía del oprimido* fue como “agua viva” que le permitió reflejarse en las historias de lucha de los campesinos brasileños y en la descolonización del pueblo de Guinea-Bisáu, que Freire relató con tanta maestría. En estos diálogos que hooks tejió con los hilos de Freire, se fue tramando el horizonte compartido de hacer de la educación un acto de compromiso liberador con los sujetos históricamente excluidos.

En la trilogía pedagógica de hooks hay una constante referencia a la noción freireana de *educación como práctica de la libertad* (Freire, 2005 [1970]). En este planteamiento, el salón de clases se comprende como un espacio de formación de subjetividades de resistencia, pero también como un espacio para afirmar la necesidad de “ser más”, es decir, de reclamar la humanidad tanto de estudiantes como de profesorxs. Este ímpetu por hacer del trabajo educativo un lugar de revitalización y pensamiento crítico acompaña buena parte del trabajo de bell hooks, pero, a mi modo de ver, ella no solo retoma estas ideas sino que las relocaliza a partir de su propia experiencia, las ensancha y las enriquece desde los posicionamientos epistémicos de la pedagogía feminista.

hooks elogió de manera constante el trabajo de Freire y reconoció en él un verdadero intelectual comprometido en practicar lo que su teoría profesaba; una persona abierta a admitir las contradicciones de su teoría y en asumir una posición no defensiva frente a las críticas. La relación que se tejió entre ambos estuvo mediada por la escucha amorosa y rigurosa. hooks pensó con Freire y más allá de Freire y esta voluntad de disentir sin destruir hace parte de su legado pedagógico³.

³ hooks y Freire se conocieron en una de las visitas que hizo el pedagogo brasileño a la Universidad de Santa Cruz en California a mediados de los años ochenta. Allí compartieron

Quizás el punto más notorio de disenso entre ellxs tiene que ver con la crítica que hace bell hooks al sexismo lingüístico de la *pedagogía del oprimido*. Dice ella: “No ha habido un solo momento leyendo a Freire en el que no haya sido consciente no solo del sexismo del lenguaje, sino de la manera en que él construye un paradigma falocéntrico de la liberación, donde la libertad y la experiencia de masculinidad patriarcal están siempre ligadas, como si fueran una sola y misma cosa” (hooks, 2020 [1994], p. 71).

La crítica feminista al paradigma de liberación de Freire llevó a bell hooks a comprender que no puede haber práctica educativa emancipadora sin una práctica comprometida con el feminismo. No se trata de asumir las consignas feministas como un asunto exclusivo de las mujeres, “no como un estilo de vida ni una identidad prefabricada o un papel que se pueda adoptar” (hooks, 2020, p. 63). Educar en el feminismo es practicar una política revolucionaria que no busca la igualdad liberal entre hombres y mujeres, sino derrumbar las estructuras sexistas, racistas y heteronormativas que definen posiciones sociales de jerarquía, privilegio y opresión. Se trata de hacer de la educación un espacio transgresor de los marcos masculinos, blancos y capitalistas que desechan otras formas de conocer el mundo, esto es, hacer del aula feminista un lugar de perturbación de las relaciones de dominación que determinan qué historia y qué conocimientos son legítimos de ser enseñados. Concluye hooks: “Las perspectivas feministas en el salón de clases afirman la primacía del pensamiento crítico, de la educación en conexión con la justicia social” (hooks, 2010, p. 94).

Algo interesante que nos propone la autora de *Enseñar a transgredir* es que el salón de clases feminista no es un lugar seguro donde las personas que enseñan y aprenden están protegidas del disenso, la crítica y el conflicto. La pedagogía feminista a la que nos convoca hooks dimana de su crítica a las feministas blancas que se negaban a hablar de su colusión con el racismo. Para muchas de estas feministas que se rehusaban a reconocer sus privilegios, hablar de la supremacía blanca y de las desigualdades de poder entre mujeres las hacía sentir inseguras, vulnerables, violentadas en su idea esencialista de sororidad.

La pedagogía feminista negra se aleja de esas imágenes del salón de clases como un lugar apaciguado, armónico y relativista, donde todas las posturas son válidas, donde nadie corre el peligro de salir cuestionado. hooks es incisiva en que hagamos de las aulas un espacio donde el conflicto no se viva de manera negativa, y que entendamos que el aprendizaje también surge de incomodarnos. “Nuestro objetivo en el aula no es exactamente sentirnos bien. Puede que disfrutemos de algunas clases, pero, en general, la tarea será ardua. Tenemos que aprender a apreciar la dificultad también, como un estadio de

mesas de trabajo académico, pero también caminatas, escucharon música, comieron helados y forjaron una afectuosa intimidad que hooks recuerda con especial cariño (Conti, 2022, p. 199).

desarrollo intelectual” (hooks, 2020 [1994], p. 175). Según esta premisa, el trabajo de desaprender las dominaciones de raza, clase, género y sexualidad implica, por un lado, ir más allá de un discurso de víctimas y, por otro, arriesgarnos a ser cuestionadxs en nuestra propia identidad, es decir, examinar críticamente nuestro yo dominante. El pensamiento crítico no solo se debe dirigir hacia afuera, hacia las estructuras, sino que, para que sea transformador, necesitamos aprender a mirar críticamente hacia adentro y trabajar para dismantelar nuestras formas de pensar, actuar y sentir que refuerzan la dominación.

Hay una insistencia en el pensamiento de bell hooks en que la educación debe ser un ejercicio que reconozca la multiplicidad de las historias de opresión tanto de docentes como de estudiantes, y esto significa introducir otras formas de ver el mundo que han sido extirpadas de las políticas hegemónicas del conocimiento. hooks nos invita a pensar desde las márgenes.

En su ensayo, “Escogiendo las márgenes como espacio de apertura radical”, hooks (2021) da forma al espacio de las márgenes como lugares de descolonización de la mente y los cuerpos, un espacio de lucha antirracista y antisexista que proviene de la experiencia de no estar en el centro hegemónico. Las márgenes son 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. Es desde allí, desde nuestro compromiso de pensar en las márgenes que nuestro trabajo docente puede abrir espacios para resistir y transformar las prácticas educativas, crear comunidades amorosas para cuerpos colonizados, espacios para recuperar un sentido de dignidad y de construcción de narrativas propias que empoderen y den autoestima. La pedagogía de bell hooks, desde mi punto de vista, nos invita a llevar las márgenes al salón de clases: “Cuando Bob Marley canta: ‘Nos negamos a ser lo que quieres que seamos, somos lo que somos y así es como va a ser’, ese espacio de negación, donde se puede decir no al colonizador, no al opresor, se localiza en las márgenes” (hooks, 2021, p. 205).

Decir *no* a la voz colonizadora y reconocer la multiplicidad de las voces en el salón de clases es una práctica que coincide con los planteamientos de la dialogicidad crítica en el trabajo de Paulo Freire. La dialogicidad es una premisa de la educación liberadora que aboga por la horizontalidad de los saberes entre docentes y estudiantes, e introduce la necesidad de cuestionar el monólogo de la cultura dominante, aquel que rechaza el diálogo y que impone una educación bancaria, autoritaria y al servicio del *statu quo*. hooks reconoce la importancia del diálogo en la escuela como dispositivo de acción política transgresora, sin embargo, propone un punto de difracción con los planteamientos de Freire.

Para ella, docentes y estudiantes no entran al diálogo únicamente como mentes que piensan, sino también como cuerpos y espíritus con necesidades particulares. hooks menciona que fue gracias a las enseñanzas del monje

budista Thich Nhat Hanh que logró concretar la idea de que la educación como práctica de la libertad es mucho más que desafiar las injusticias o ganar conciencia de la opresión, es, ante todo, una verdadera preocupación por *la educación como práctica sanadora*. En *Enseñando comunidad* (hooks, 2003a), hooks rescata una hermosa definición de la educación y recalca que: “la educación trata de la sanación y la integridad. Trata del empoderamiento, la liberación, la trascendencia, sobre renovar la vitalidad de la vida. Trata de encontrar y reclamarnos a nosotrxs mismxs y nuestro lugar en el mundo” (Palmer, cit. en hooks, 2003a, p. 43).

Esta articulación entre reconocimiento de la pluralidad de voces, integralidad, diálogo y responsabilidad colectiva en el proceso de aprendizaje es a lo que hooks denomina como *pedagogía comprometida* (hooks, 2020 [1994]). Esta concibe la educación como una práctica que no está dissociada del cuidado y la búsqueda de bienestar. Por ello, “los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes” (hooks, 2020 [1994], p. 37). Profundizando en este punto de vista, hooks afirma:

En ocasiones entro en clases repletas de estudiantes que se sienten terriblemente dañados desde el punto de vista psíquico, pero no creo que quieran que yo les haga terapia. Lo que quieren es una educación sanadora para el desinformado e ignorante espíritu. Quieren conocimiento que sea significativo. Esperan, con todo el derecho del mundo, que mis compañeros y yo no les ofrezcamos información sin abordar la conexión entre lo que están aprendiendo y sus experiencias de vida (hooks, 2020 [1994], p. 41).

El trabajo de enseñar es un trabajo de reconocimiento de todas las voces en el proceso de enseñanza y aprendizaje; implica que la maestra o el maestro abran su mente a dejarse interpelar por las experiencias de sus estudiantes y acoger 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.

Esta idea se engancha con la convicción de que un salón de clases feminista es un salón en el que se honra la multiculturalidad, entendida no como culturas que conviven bajo una máscara de armonía, sino en una relación donde diferentes grupos sociales pueden convivir y crear otras maneras de habitar el mundo basadas en el conflicto creativo, en la interdependencia epistémica y el valor de las diferentes voces e historias. La autora de Kentucky sostiene que “abrazar el multiculturalismo obliga a los profesionales de la educación a centrarse en la cuestión de la voz. ¿Quién habla? ¿Quién escucha? Y ¿por qué?” (hooks, 2020 [1994], p. 61).

Para hooks practicar la docencia implica escuchar las voces de todxs lxs estudiantes y desmontar la figura de que el docente es el único sujeto que debe hablar o el único portador de la verdad. Para ella, escuchar los saberes de experiencia de sus estudiantes es un regalo, es la oportunidad de aprender de sus realidades, historias y contextos. Se trata de recuperar, en el aula, la “pasión de la experiencia”, un conocimiento “que no se puede adquirir a través de libros ni tampoco a través de la observación” (hooks, 2020 [1994], p. 112). Este conocimiento se deriva de las experiencias de vida, del sufrimiento y de la memoria. Así las cosas, cuando nos mostramos atentxs a incorporar la pasión de la experiencia en nuestras prácticas pedagógicas creamos condiciones para que los contenidos contribuyan a transformar las vidas de lxs estudiantes y a hacer del aprendizaje algo significativo y liberador. La pedagogía feminista de bell hooks nos conduce a escuchar las voces que históricamente han sido silenciadas y a reconocer en la experiencia un punto de vista privilegiado para la construcción de conocimiento.

Hay una advertencia frente al discurso multicultural en la educación. No se trata de hacer pequeñas concesiones en el currículo para hablar de los grupos oprimidos en una sesión, o de citar sus obras y sus aportes para demostrar que esos grupos también existen. A lo que invita bell hooks es a cuestionar el multiculturalismo ornamental que ve las diferentes culturas sin problematizar las historias y las tramas de poder que las colocan en una posición de inferioridad. Hooks plantea que el multiculturalismo en la educación puede ser funcional para la dominación cuando se queda en una “inclusión simbólica instrumental” (hooks, 2020 [1994], p. 61). Bajo este entendido no se trata 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.

Ahora bien, otro elemento central que identifiqué en la pedagogía comprometida se relaciona con el lugar del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta pedagogía cuestiona la esterilización de la corporalidad en el acto educativo y aboga para que lxs estudiantes entren con sus cuerpos en el salón de clases y que, desde allí, desde esa visceralidad historizada, desde su ser sintiente, interpelen el conocimiento que se les imparte y sus pretensiones de objetividad y universalización. La pedagogía comprometida es una pedagogía abierta al cuerpo como lugar de producción de conocimiento:

Desde el momento en que empezamos a hablar en el aula sobre el cuerpo y sobre cómo habitamos nuestros cuerpos, de manera automática estamos poniendo en cuestión la manera en que se ha orquestado el poder en ese espacio institucionalizado concreto. La persona que tiene más poder tiene el privilegio de negar su cuerpo (hooks, 2020 [1994], p. 158).

El cuerpo, en la pedagogía feminista, ya no es concebido como un territorio a ser disciplinado, corregido y encauzado. 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. La educadora popular argentina Claudia Korol entiende que “una pedagogía feminista parte de nuestros cuerpos, sentidos y vividos como territorios, para reconocernos en nuestras comunidades, como organizaciones, como movimientos, como pueblos” (Korol, 2016, p. 81).

bell hooks también entiende el cuerpo como una experiencia vivida. En el aula feminista ya no se trata de un intercambio entre conciencias que enseñan y conciencias que aprenden, por el contrario, se trata de un encuentro intersubjetivo y corporal donde surge una pasión por aprender, por el pensamiento crítico, un eros que, como fuerza creadora, busca subvertir la pedagogía tradicional, esa misma que concibe como ideal de estudiante aquel que tiene un cuerpo-quieto, un cuerpo-sin-emociones, un cuerpo-sin-sensibilidad. Para las pedagogas chilenas Troncoso, Follegatti & Stutzin (2019), la pedagogía comprometida de hooks es una pedagogía que busca revitalizar el aprendizaje por los cuerpos a través de la emoción en el salón de clases:

Para hooks (1994) enfatizar el placer por la docencia es un acto de resistencia que se opone al arrollador aburrimiento, desinterés y apatía que muchas veces caracteriza la experiencia en la sala de clases. El placer y el entusiasmo deben tener un lugar central en la educación y en una pedagogía feminista, el placer por el aprendizaje, por la lectura, y un entusiasmo que estimule compromisos intelectuales y académicos (Troncoso, Follegatti & Stutzin, 2019, p. 9).

El círculo de la pedagogía comprometida de bell hooks cierra con una hermosa categoría, que propone en su libro *Enseñando comunidad* (hooks, 2003a), a la que llama: *apertura radical*. Este concepto plantea que la educación liberadora no es aquella que se dedica a llenar de teorías críticas a lxs estudiantes, pues hasta el pensamiento crítico puede devenir en un ejercicio de dogmatismo obcecado. Lxs maestrxs necesitamos aprender a desmontar nuestras certezas epistemológicas y a admitir que no lo sabemos todo, que está bien no saber y que para pensar críticamente es fundamental desarrollar un sentido de apertura a la incertidumbre, a lo que nos cuestiona, a lo que nos contradice. También debemos abdicar de la idea de que el verdadero conocimiento se encuentra alojado en los currículos. Para ello, tendremos que aprender a ver que nuestrxs estudiantes son portadorxs de conocimientos igualmente válidos y que acoger sus voces con sabiduría, amor, respeto y

responsabilidad nos puede abrir caminos inexplorados de aprendizaje. Sin apertura radical no hay pedagogía crítica:

Como educadorxs, una de las mejores cosas que podemos hacer por nuestrxs estudiantes es no forzarles a que abracen teorías y conceptos sólidos, sino alentarlx a sumergirse en procesos, involucrarse en indagaciones y tolerar tiempos de no saber, con todas las incertezas que le van aparejadas. Esto es apertura... La apertura radical es la voluntad de explorar diferentes perspectivas y transformar la propia forma de pensar en la medida en que nueva información es presentada (hooks, 2003a, p. 48).

La pedagogía comprometida se basa en la responsabilidad compartida de crear una comunidad de aprendizaje en la que la figura del docente no aparece como protagonista. Es un lugar desde el que se facilita la circulación de las voces, las experiencias y los cuerpos, pero la magia del aprendizaje depende de la participación de todxs y su compromiso en mantener activo el espíritu del diálogo y la pasión por compartir saber para emanciparnos. Es un experimento que puede ser satisfactorio, pero también puede estar lleno de fracasos cuando no hay una responsabilidad colectiva en el sostenimiento del aula (hooks, 2020 [1994]). Es una pedagogía en movimiento que huye de la estandarización, pues no hay dos aulas iguales sencillamente porque no hay cuerpos iguales. “La pedagogía comprometida reconoce que cada aula es diferente, que hay que cambiar, inventar y reconceptualizar constantemente las estrategias para abordar cada nueva experiencia docente” (hooks, 2020 [1994], p. 32).

Desde este punto de vista, se puede decir que la matriz epistémico-pedagógica de hooks nos invita a enseñar con pasión y compromiso, a hacer de la docencia un nervio de escucha sanadora, un espacio de resistencia, pero también un lugar de apertura a lo contingente. El aula comprometida es un espacio en el que podemos devenir vulnerables y en el que participamos, docentes y estudiantes, en la construcción de un conocimiento sanador que forja comunidad, que pone las bases para otros mundos posibles donde todos los cuerpos importan: “la pedagogía comprometida presupone que todo estudiante tiene una contribución valiosa para el proceso de aprendizaje” (hooks, 2010, p. 50).

Para cerrar este apartado, quiero señalar un punto de disenso que sostengo con bell hooks. Este tiene que ver con su idea de que la pedagogía comprometida debe implicar una disposición casi total en la atención de las emociones de lxs estudiantes. Esta inversión de tiempo y trabajo emocional hace que, “muchos profesores no se interesen en la pedagogía comprometida porque temen ‘quemarse’” (hooks, 2020 [1994], p. 186). Además, sugiere que aquellxs profesorxs que no se entregan a esta práctica, suelen replegarse en la academia y rehuir de su responsabilidad crítica ante la comunidad. Aquí viene mi disenso. Considero que esta posible sugerencia al sacrificio docente puede ser problemática. No creo que la pedagogía comprometida signifique que lxs

maestrxs tengamos que sacrificar nuestro bienestar para satisfacer las necesidades de nuestrxs estudiantes. Poner límites a las demandas emocionales del estudiantado para no “quemarnos” no es un gesto de egoísmo, ni mucho menos una forma de evadir la realidad.

Creo que debido a la precarización del trabajo docente es común que tengamos que cargar en nuestras espaldas grandes responsabilidades sociales, emocionales, psicológicas y económicas que la escuela y el Estado no asumen, sobre todo en nuestros países latinoamericanos. Desde este punto de vista, no considero que sea una virtud el sacrificio y la disponibilidad emocional permanente. Una pedagogía emancipatoria también debería preocuparse por sanar a lxs docentes, por cuidarlos y por luchar para que sus condiciones de trabajo sean dignas. Esto significa, permitir que lxs profesores puedan manifestar su cansancio, sus tristezas, sus agobios con el ejercicio profesional y, a partir de esas emociones, buscar transformaciones colectivas que produzcan una red que redistribuya las responsabilidades del cuidado en toda la comunidad. Desde mi punto de vista, exigir que lxs profesorxs se sacrifiquen en el cuidado de sus estudiantes también puede ser una forma de naturalizar la explotación del trabajo docente.

4. AMOR COMO PRAXIS EMOCIONAL CRÍTICA

En las últimas décadas, el debate de las emociones en la educación ha estado hegemonizado por perspectivas psicologicistas que incitan a la gestión de las emociones en el espacio escolar. El sociólogo educativo Michalinos Zembylas (2019) señala que por medio del discurso de la “inteligencia emocional” se busca que docentes y estudiantes controlen sus emociones conforme a las normas institucionales, de modo que estas sean “canalizadas” para el éxito escolar. Por otra parte, la gestión emocional también ha sido usada para inculcar en lxs estudiantes un ethos neoliberal volcado al éxito individual y laboral, donde se espera que el control de las emociones rinda beneficios en el mundo del trabajo. Igualmente, se educan las emociones para que lxs estudiantes toleren la incertidumbre generada por la precarización y desarrollen conformismo ante las injusticias económicas (Zembylas, 2019).

En este debate resultan vigentes los aportes de bell hooks, puesto que su mirada sobre las emociones no se posa sobre el control de los cuerpos. Su postura afirma las potencias políticas y pedagógicas de las emociones para desarrollar procesos de resistencia a las dominaciones interseccionales de género, raza, clase y sexualidad. Me refiero al trabajo pedagógico de hooks como una *praxis emocional crítica*. Esta autora comprende que la pedagogía crítica debe interesarse por el lugar de las emociones en la lucha política, por ello, nos invita a reconocer que necesitamos sanar las heridas de la dominación para poder enfrentar las ideologías que promueven la inferioridad, el estigma y la deshumanización de lxs estudiantes que pertenecen a grupos oprimidos.

Pensar en la esperanza, en la autoestima, en la posibilidad de autodefinición, son para hooks herramientas importantes para el proceso de descolonización dentro y fuera de la escuela.

A través del análisis de sus textos se puede hablar de dos caras constitutivas de su praxis emocional crítica. Una cara está basada en la pedagogía de la esperanza y orientada a combatir los sentimientos de desesperanza, fatalismo y pesimismo sobre las injusticias sociales en el mundo. La otra cara está basada en una ética-política del amor en la educación como movimiento descolonizador que se interesa por reparar los espíritus rotos por el patriarcado capitalista supremacista blanco.

En su libro *Pedagogía de la esperanza*, Freire escribió: “Es imperativo que mantengamos la esperanza incluso cuando la dureza de la realidad pueda sugerirnos lo contrario” (Freire, 2009, p. 25). hooks refuerza el mensaje esperanzador de la pedagogía crítica y recalca que la educación como práctica de libertad no colude con el cinismo del capitalismo contemporáneo, que nos habitúa a la depredación de la vida, la crueldad, el miedo y la inercia. La esperanza feminista es 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.

Así, pensar la esperanza con hooks representa un desafío. En su segundo libro pedagógico, *Enseñando comunidad* (hooks, 2003a), hooks escribió diferentes historias de transformación individual y colectiva con las que afirmó la necesidad de dar testimonio de los cambios que ocurren en aquellas personas que ocupan posiciones dominantes. Su libro es un alegato de que es imperativo creer en la transformación y que se debe reconocer el trabajo que hacen personas blancas antirracistas, hombres feministas y personas heterosexuales comprometidas con la justicia sexual. hooks hunde el dedo en una herida, y es que las personas que hemos sufrido diferentes opresiones sentimos emociones ambivalentes frente a los discursos emancipatorios de los sujetos en posiciones de privilegio. Por ejemplo, el Colectivo Virus Epistemológico (2020) pone en evidencia cómo la academia, el Estado y las organizaciones no gubernamentales (ONG) se han acercado a las personas trans bajo un esquema de extractivismo epistémico, lo que ha hecho que sus organizaciones cuestionen seriamente su política de alianzas con personas cisgénero, dada la falta de conciencia sobre las desigualdades de poder que se tejen en las prácticas de investigación social.

No es que hooks ignore tal desequilibrio de poder. Ella insiste en que la lucha por la libertad no solo es un trabajo que deban asumir sujetos en posiciones de opresión, sino que nos debe convocar a todxs. La lucha por humanizarnos debe incluir a aquellxs que ocupan un lugar favorecido. En este sentido, la pedagogía de la esperanza, según hooks, debe reconocer el valor y el significado de las acciones de resistencia y solidaridad que desarrollan personas

que tienen privilegios de clase, género, raza y sexualidad. Ella sostiene que si le quitamos valor a este trabajo comprometido prevenimos a otras personas en tales posiciones de aprender de estos ejemplos. bell hooks deja claro que necesitamos romper con la idea fatalista de que lxs blancxs, los hombres, los heterosexuales, las personas cisgénero no pueden cambiar:

Si las personas blancas nunca pueden liberarse del pensamiento supremacista blanco, entonces las personas negras jamás podrán ser libres. Es tan simple como eso. Debemos aceptar que las personas negras están socializadas tanto como las personas blancas para abrazar el pensamiento supremacista blanco. Si nosotros pudimos resistir, si pudimos rechazar el pensamiento racista, ellxs también (hooks, 2003a, p. 57).

La segunda cara de la pedagogía emocional crítica de hooks le da relevancia a la autoestima y el amor como nodos centrales para pensar la acción educativa. En una academia objetivista y racional hay un desprecio por las emociones, por el mundo interno de nuestrxs estudiantes. Se piensa que lxs profesorxs que se interesan emocionalmente por sus estudiantes son menos objetivxs, parcializadxs y se desvían de sus funciones. hooks, por el contrario, nos abre el camino para entender que el amor como ética crítica que se interesa por el bienestar de los estudiantes es fundamental para el aprendizaje. Su postulado está lejos de los discursos del amor romántico, caracterizados por ser sentimentalistas y patriarcales. El amor pedagógico de bell hooks es aquel que busca aumentar la autoestima de estudiantes heridxs por las dominaciones y reforzar en ellxs un sentido de valor y poder para enfrentar la vida.

Imagino esta pedagogía como aquella en la que se puede enseñar a lxs estudiantes a cuestionar las normas que gobiernan los cuerpos, como las normas de género. Significa poder abrir la mente a otras formas de corporalidad y entender, por ejemplo, que los cuerpos trans no son cuerpos para odiar, sino que pueden ser cuerpos posibles en la escuela, cuerpos con historia y con conocimientos igualmente válidos. Es poder decirle a una estudiante trans que su cuerpo es valioso, que ella no es una enferma ni un ser patológico, sino brindar herramientas para crear una comunidad que le permita vivir su cuerpo sin violencias; una comunidad amorosa que no aniquila la diferencia. Muchas personas trans dejamos la escuela a edades tempranas porque en ella solo encontramos desamor, odio y violencia que masacran nuestro sentido de dignidad. Necesitamos escuelas amorosas, escuelas que restauren nuestro interior y nos enseñen a autorrecuperarnos⁴.

⁴ El concepto de autorrecuperación en hooks 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. La autorrecuperación implica

En su ensayo “Hora de llorar”, hooks reclama la posibilidad de sentir emociones intensas en el salón de clases; resalta que un trabajo emocional crítico permite que se subviertan las reglas emocionales que producen la dominación. En este ensayo se enfatizan las potencias pedagógicas de poder llorar en clase. Esos sentimientos, dice ella:

Perturban la jerarquía que nos haría presuponer que la mente debe siempre dominar sobre el cuerpo y el espíritu. Somos interpeladxs a aprender más allá de las barreras del lenguaje, de las palabras, donde compartimos un entendimiento común. Somos interpeladxs a aprender a partir de nuestros sentidos, de nuestros estados emocionales y encontrar sus maneras de saber. Si nos abrimos a la posibilidad de las lágrimas, una insurrección del conocimiento subyugado puede ocurrir (hooks, 2010, p. 83).

Lxs pedagogxs críticos Peter McLaren y Nathalia Jaramillo (2009) le critican a bell hooks, en su artículo “Borderlines: bell hooks and the pedagogy of revolutionary change”, la idea de que su pedagogía enfatiza el lugar de la subjetividad y de las experiencias emocionales de dominación, en vez de actuar sobre las matrices objetivas y radicalizar acciones que propicien, según ellxs, la lucha de clases y la lucha antirracista. Señalan que “hay una tendencia en el trabajo de hooks a confundir las localizaciones objetivas de los individuos en la intersección de estructuras de inequidad con el entendimiento subjetivo de cómo los individuos se sitúan con base en su experiencia” (McLaren y Jaramillo, 2009, pp. 29-30).

Encuentro problemática la crítica que hacen estxs autorxs, toda vez que le restan poder al lugar de las emociones en la reproducción de las opresiones interseccionales de clase, raza y género. De alguna manera, la propuesta de bell hooks no separa las emociones de las estructuras sociales; por el contrario, nos impele a transformar los valores, los afectos y las narrativas de sí con el fin de interrumpir las representaciones racistas, clasistas y sexistas que destruyen la autoestima de lxs estudiantes. El amor en hooks es una praxis emocional crítica. Su trabajo no nos está sugiriendo que abandonemos la lucha revolucionaria, por el contrario, nos está diciendo que esa lucha empieza desde el reconocimiento de la experiencia vivida de maestrxs y estudiantes.

En su trayecto como profesora en universidades mayoritariamente blancas notó que estudiantes negrxs que eran brillantes enfrentaban amargas experiencias académicas por cuenta de profesorxs que los humillaban, ignoraban o herían con prácticas racistas. Incluso, llegó a ver cómo estudiantes intentaban suicidarse por cuenta de estos abusos. hooks comprende que es

desengancharse de los estereotipos racistas, cultivar una sana salud mental y retomar la agencia para así afrontar las opresiones de raza, clase, género y sexualidad (hooks, 2003b).

fundamental que la pedagogía comprometida contribuya a generar lecturas reparadoras en la subjetividad de lxs estudiantes, con el fin de que esto les disponga al aprendizaje y la construcción de una conciencia crítica. El trabajo sobre la autoestima no desaparece las dominaciones, pero bell hooks sostiene que sin este trabajo es probable que lxs estudiantes no tengan fuerzas para resistir la dominación y mantener una vida feliz:

No es raro que lxs profesorxs nieguen el enorme poder que manejamos con relación a la autoestima de un estudiante. Profesorxs que reconocen ese poder tienen mucho más probabilidad de usarlo para crear conciencia en lxs estudiantes, de tal forma que puedan darse cuenta de su propio potencial. Es el(la) profesorx quien debe reconocer, en primer lugar, el tesoro escondido en el estudiante que tiene la autoestima herida. Trabajar para revelar ese tesoro es el proceso mutuo que prepara el terreno donde el estudiante construirá una autoestima saludable (hooks, 2010, p. 124).

Ejercer la docencia como servicio y acto político constituye para hooks una suerte de antídoto en contra del abuso que sufren lxs estudiantes de sectores oprimidos en el terreno de la academia. Su concepción de la enseñanza está enraizada en un interés por erradicar las opresiones interseccionales y eso significa remarcar la docencia como un trabajo de cuidado al servicio de las necesidades de lxs estudiantes. Afirmar el cuidado como un rasgo del trabajo docente no es para ella un sinónimo de debilidad o devaluación, por el contrario, es un acto político: “Actos comprometidos de cuidado le dejan saber a lxs estudiantes que el propósito de la educación no es dominar, o prepararlos para ser dominantes, sino el de crear las condiciones para la libertad” (hooks, 2003a, p. 92).

En su ensayo “De corazón a corazón” (hooks, 2003a), hooks retoma de los postulados de Martin Luther King la idea del amor como una ética revolucionaria. Esta ética en el campo educativo se debe entender como una práctica basada en “el cuidado, el compromiso, la sabiduría, la responsabilidad, el respeto y la confianza” (hooks, 2003a, p. 132). Suma además que, “cuando lxs profesorxs afirmamos el bienestar emocional de lxs estudiantes estamos realizando un trabajo de amor” (p. 133). En síntesis, para bell hooks el amor es una manera de practicar la pedagogía y sus principios son: interesarse por el bienestar de lxs estudiantes y generar lecturas sanadoras que les permitan reconstruir sus subjetividades y combatir las ideologías que diezman su salud mental. Interesarse por la vida personal de lxs estudiantes también tiene la potencia de abrir caminos para el aprendizaje y, de ese modo, afianzar procesos de construcción de pensamiento crítico en el aula. El amor en el salón de clases:

[...] prepara a profesorxs y estudiantes para abrir nuestras mentes y nuestros corazones. Es la base sobre la cual toda comunidad de aprendizaje puede ser creada. Lxs profesorxs no necesitan temer que la práctica del amor en el aula lxs conduzca al favoritismo. El amor siempre nos moverá más allá de la dominación en todas sus formas. El amor siempre nos desafiará y nos transformará. Ese es el corazón del asunto (hooks, 2003a, p. 137).

Para aterrizar esta praxis crítica del amor en el salón de clases, vale la pena traer a colación el trabajo pedagógico que han desarrollado las educadoras brasileras antirracistas Lousie Marinho y Milena da Cruz (2020). Ellas han utilizado el marco teórico de bell hooks para desarrollar la noción de “miradas opositoras”. Estas miradas son construidas a partir del estudio y la creación de imágenes que representan a las personas negras desde una óptica no colonizadora, es decir, rebaten la idea de que el cuerpo negro “se debe resumir al cuerpo esclavizado, violentado, silenciado” (p. 9). La mirada opositora también busca cuestionar las imágenes que apaciguan la historia colonial de Brasil, donde el multiculturalismo neoliberal intenta borrar el racismo de la historia al construir imágenes que exaltan la armonía entre blancos y negros.

Este ejercicio involucró una didáctica antirracista en la que las educadoras trabajaron con niñxs y adolescentes negrxs de una escuela localizada en las favelas de la zona oeste de São Paulo. Lxs niñxs se representaron por medio de dibujos y se les preguntó por su cuerpo y su identidad racial. Los resultados fueron visiones estereotipadas, racistas y sexistas. Luego, las maestras trabajaron en el estudio de imágenes anticoloniales hechas por artistas negrxs contemporáneos, entre ellxs, Rosana Paulino, Sidney Amaral y Yury Cruz. Lxs niñxs eran convocadxs a interpretar estas imágenes y a encontrar fuentes de dignidad en otras visualidades que retratan la negritud desde una perspectiva de resistencia, de comunidad y de amor propio. De este modo, lxs estudiantes aprendieron a deconstruir relatos supremacistas blancos que niegan las memorias del pueblo negro brasilero y encontraron en las miradas opositoras nuevas lecturas de sí y nuevas estéticas no colonizadoras. Este cambio amoroso en la forma de leer la historia se aprecia cuando las profesoras les piden a lxs niñxs que interpreten la obra “Incômodo” de Sidney Amaral, donde ya no ven cuerpos esclavizados, sino un pueblo negro que es poseedor de saberes ancestrales de resistencia. Las maestras relatan que:

La actividad evidenció cuánto la sociedad brasilerá reproduce estereotipos acerca de la negritud gracias al simple acto de ignorancia: ignorando la agencia de los quilombos, la ancestralidad de las ruedas de terreiro y de samba; la materialidad de la conquista de la libertad. Ignorando el éxito de la resistencia. Al final, se les solicitó a lxs niñxs que dieran un título al cuadro de Amaral. Las posibilidades que surgieron fueron: “La verdadera historia de Brasil”, “La lucha contra el racismo”, “El Brasil que no es el de las novelas” (Marinho & da Cruz, 2018, p. 9).

5. LA ESPIRITUALIDAD COMO FIN EDUCATIVO

Cierro este trayecto por la obra pedagógica de bell hooks con su propuesta de espiritualidad como fin de la educación. Durante mucho tiempo lxs pedagogxs han discutido cuál debería ser la finalidad de la educación. Desde la educación republicana, que estableció la escuela para formar a lxs ciudadanos de una nación, pasando por la educación industrial, que la concibió con el fin de formar lxs trabajadorxs para el progreso, hasta la educación neoliberal, que nos forma para volvernos empresarixs de sí y competir con fiereza en el mercado laboral. Los fines de la educación siempre han estado volcados al control, a una promesa de futuro.

bell hooks es una de las pocas educadoras críticas que se atrevió a hablar de la espiritualidad en la pedagogía y de cómo este componente central de la experiencia humana suele ser tergiversado en la escuela, pues se reduce a la enseñanza de la religión o a la imposición de una fe que, como sabemos en nuestros países latinoamericanos, ha significado la violación del principio de laicidad de la educación pública y la imposición de dogmas católicos o neopentecostales que ensalzan la familia heterosexual, el patriarcado y la represión de los deseos.

hooks define la espiritualidad como “aquellas cualidades del espíritu humano tales como compasión y amor, paciencia y tolerancia, capacidad de perdonar, alegría, noción de responsabilidad, noción de armonía, las cuales traen felicidad para la propia persona como para otrxs” (hooks, 2010, p. 224). La autora de Kentucky afirma que la educación debe honrar las necesidades del espíritu, y la forma de hacer este trabajo es oponiéndonos a la deshumanización y cuidando de esa dimensión sagrada que todxs llevamos en nuestro interior. Retomando las enseñanzas budistas de Thich Nhat Hanh, la pedagogía esperanzada de hooks destituye el dispositivo de la promesa de futuro y enfatiza que la educación debe ser practicada en el momento presente, que es el único momento que tenemos.

Tendemos a creer que el único tiempo que importa es el futuro, no el ahora. Nos decimos: cuando termine la escuela o me gradúe de la carrera ahí sí por fin podré vivir. No somos capaces de vivir en el tiempo presente. Posponemos el estar vivxs por pensar en el futuro, uno que es distante y que desconocemos. Ahora es el momento para estar vivxs. Pensar en aprovechar el momento presente, como el único tiempo real, nos brindará las herramientas necesarias para transformar los fines de la educación. Será importante enseñarle a nuestrxs estudiantes a valorar el aprendizaje en sí mismo y no por lo que puedan obtener de él en el futuro. Esto significa repensar lo que entendemos por calidad educativa, pues esta no se podrá medir simplemente con exámenes estandarizados que apenas evalúan competencias redituables para el mercado laboral. Tendremos que responder la pregunta por la calidad pensando en qué manera los conocimientos que trabajamos en el aula ayudan a comprender la

realidad de lxs estudiantes, a mejorar su vida y qué tanto esos conocimientos los ayudan a autorrecuperarse y pensar críticamente.

La educación comprometida y espiritual va más allá de educar para facilitar la movilidad social de lxs estudiantes dentro un sistema neoliberal que enfatiza el éxito individual, la competencia y la falta de solidaridad con lxs condenadxs de la tierra. En contra de esa mirada de éxito individual, de progreso y hedonismo consumista, el testimonio amoroso de la educación como práctica de la libertad nos enseña a valorar una educación que nos apasiona por la construcción de comunidad, aquella que nos enseña a vivir con sencillez, con plenitud, sin excesos, pero con lo necesario para vivir bien:

Ahora, como educadorxs, no podemos sanar la sombra de nuestra cultura educando personas para que tengan éxito en la sociedad tal y como ella es. Debemos tener el coraje de educar personas que sanen este mundo para que pueda devenir de otro modo. Esta es la visión de una educación transformadora. Esta es la educación como práctica de la libertad (hooks, 2003a, p. 181).

En nuestros países latinoamericanos esta educación espiritual no puede significar dejar de lado la lucha por mejores condiciones materiales para enseñar y aprender, exigir derechos laborales para lxs docentes, así como espacios adecuados para investigar y para producir conocimiento. Hay una gran brecha de desigualdad educativa que es ignominiosa y que priva a las clases populares y racializadas del acceso al conocimiento. Necesitamos un activismo espiritual que honre el bienestar de nuestrxs estudiantes, y esto incluye una crítica del sistema educativo que sigue reproduciendo escuelas de élite para personas blancas y escuelas de segunda para personas racializadas como negras, pardas e indígenas.

Así lo sugiere Bettina Love (2019), una de las pupilas de bell hooks, que nos invita a poner en cuestión lo que ella llama el “complejo educativo de supervivencia”, aquel que se sostiene en escuelas que solo entrenan a lxs estudiantes para normalizar su situación de explotación y marginalidad social, así como refrendar el *statu quo* y la muerte. Esto va más allá de una injusticia curricular, se trata de una distribución desigual del cuidado y de las políticas de muerte que afectan a nuestras escuelas. Es injusto, por ejemplo, que en Río de Janeiro, al menos 74 % de las escuelas públicas vivan en medio de operaciones militares y tiroteos apalancados por una política de seguridad pública represiva en contra de lxs pobres. 77 % de esas escuelas afectadas por la violencia del Estado tiene como público principal a personas negras (CESEC, 2022). ¿Por qué en las escuelas donde acuden estudiantes blancxs no se realizan estas operaciones militares? ¿Qué tipo de aprendizajes se están construyendo en un contexto donde se naturaliza la crueldad hacia las vidas negras?

bell hooks nos llama a luchar por la vida y a pensar en horizontes de justicia. Hoy se hace necesario que la escuela retome su vocación tejedora de

comunidad para que podamos combatir las políticas de muerte que refuerzan las dominaciones raciales, coloniales, sexuales y de género. hooks concibe la lucha como un ejercicio espiritual y nos invita a devenir profesorxs militantes que mantengan viva la pasión por la justicia y que “iluminen, sanen y contribuyan a hacer de las luchas redentoras algo posible” (hooks, 1995, p. 20).

5. UN CIERRE: CELEBRANDO UN LEGADO TRANSGRESOR

155

En este artículo elaboré una revisión documental de la trilogía pedagógica de bell hooks con el fin de identificar sus posturas epistémicas y pedagógicas, así como los lazos que unen su concepción del conocimiento con su manera de practicar la enseñanza. En este estudio se constata la potencia y la vigencia del trabajo de bell hooks dentro del debate de la pedagogía crítica contemporánea. Su concepción del conocimiento está arraigada en la noción freireana de la educación como práctica de la libertad, sin embargo, hooks nutre y ensancha esta herencia al aportar una mirada feminista interseccional a los procesos de emancipación que ocurren en la arena educativa.

La pedagogía comprometida constituye una propuesta inquietante y arriesgada que busca que lxs profesorxs se comprometan no solo en la crítica del currículo hegemónico, sino también en la construcción de otras prácticas de enseñanza que desafíen la educación bancaria y la cultura dominante (hooks, 2003a, p. xiv). En contra de la educación para la dominación, hooks identifica que la pedagogía crítica debe incorporar una perspectiva integral que permita que el conocimiento no se desligue de la vida; es decir, que reconcilie “el deseo de conocer con el deseo de devenir” (hooks, 2020 [1994], p. 40).

Este trabajo pone en evidencia que la perspectiva de la educación en bell hooks se sostiene sobre tres nodos estructurantes: 1) la pedagogía comprometida como un trabajo de responsabilidad colectiva que vincula la participación de lxs estudiantes y la valoración de todas las voces; 2) el amor como una ética revolucionaria indispensable para cultivar otras lecturas de sí que conlleven a desaprender la socialización patriarcal, racista, blanca y colonial, y 3) la espiritualidad como un llamado a habitar el presente en los procesos educativos y a restaurar nuestros espíritus rotos por medio de la acción esperanzada, la construcción de comunidad y un ethos anticapitalista.

Un gran aporte de bell hooks al campo pedagógico es el de radicalizar el papel de las emociones en los procesos de emancipación política e intelectual. En este sentido, comprobé que su trabajo constituye una *pedagogía emocional crítica* que vincula una preocupación por el bienestar, la autoestima y la autorrealización de lxs estudiantes, como escenarios desde los cuales se pueden contestar las dominaciones y los estereotipos que deshumanizan a los grupos oprimidos. La educación no salvará el mundo, pero hooks nos dice que nuestras

aulas pueden ser poderosos lugares de resistencia y sanación donde se puede vivir y aprender desde un espíritu de libertad:

Para mí, el salón de clases aún continúa siendo un espacio donde el paraíso se puede concretar, un lugar de pasión y posibilidad; un lugar donde el espíritu tiene valor, donde todo lo que aprendemos y todo lo que sabemos nos lleva a una conexión aún mayor, a una comprensión mayor de la vida vivida en comunidad (hooks, 2010, p. 228).

hooks nos dejó un legado transgresor, amoroso y radical. Por eso, la recuperación, sistematización y análisis de sus ideas constituye, para mí, una forma de honrar su memoria y de resistir las políticas de borradura que históricamente han amenazado las ideas y las vidas de las mujeres negras. Con este trabajo espero inspirar a otrxs educadorxs, activistas y estudiantes a conocer más sobre la poderosa obra de bell hooks y a escuchar su voz, que es la encarnación de esas otras voces disidentes que poco o nada escuchamos en las facultades de educación.

Celebro la vida de esta matrona poderosa, radical y brillante que nos insta a tornarnos docentes transgresorxs y a hacer de la enseñanza un lugar de activismo espiritual, de apertura radical y de amor crítico para que todos los cuerpos importen y vivan en bienestar.

Cierro con una anécdota. Un colega en la universidad donde trabajo me interpeló que no entendía por qué iniciaba mi curso sobre corrientes pedagógicas contemporáneas con la obra de bell hooks, en vez de comenzar con los trabajos de los pedagogos blancos europeos de finales del siglo XX. Me preguntó: “¿Y esa quién es?” Mi respuesta fue: “querido colega, estoy harta de enseñar pedagogos blancos muertos. Quise empezar el curso con una pedagoga negra feminista y comunista porque si las pedagogías contemporáneas no entienden que hay otras voces, entonces de contemporáneas no tienen nada”.

Gracias a la querida bell hooks por enseñarnos a transgredir y por inspirarnos a seguir luchando por una educación anticapitalista, feminista, antirracista, emocionante y apasionada. Gracias bell por enseñarnos a hacer de la educación un acto de amor radical. Mucha luz en tu tránsito.

REFERENCIAS

- CESEC (2022). Tiros no futuro: Impactos da guerra as drogas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Recuperado de https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Tiros-no-futuro_relatorioFINAL.pdf
- Colective Virus Epistemológico (2020). Conocimientos, activismos trans y justicia epistemológica como reparación colectiva en Colombia. *Nómadas*, 52, 69-85. [doi: 10.30578/nomadas.n53a4](https://doi.org/10.30578/nomadas.n53a4)
- Collins, P. & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.
- Conti, L. (2022). O corpo na educação como prática da liberdade: Conversas entre bell hooks e Paulo Freire em Ensinando a transgredir. En A. Brahim & A. Beato-Canato (Orgs.), *Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada* (pp. 195-225). São Paulo: Pimenta Cultural. [doi: 10.31560/pimentacultural/2022.497.195-225](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.497.195-225)
- Ferreirós, F. (2016). Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico-pedagógicas. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-061/132>
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____ (2009 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Henry, A. (2005). Black feminist pedagogy: Critiques and contributions. *Counterpoints*, 237, 89-105.
- hooks, b. (1990). *Bone black: Memories of girlhood*. Nueva York: Henry Holt and Co.
- _____ (1995). *Killing rage: Ending racism*. Nueva York: Holt Paperback.
- _____ (2003a). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Nueva York: Routledge.
- _____ (2003b). *Rock my soul: Black people and self-esteem*. Nueva York: Washington Square Press.
- _____ (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Nueva York: Taylor and Francis.
- _____ (2020). *Teoría feminista: De los márgenes al centro*. Madrid: Traficantes de sueños.
- _____ (2020 [1994]). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- _____ (2021). *Raza, género y política cultural*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Korol, C. (2016). Pedagogía política del feminismo popular: Una mirada desde el sur del mundo. En C. Korol (Comp.), *Pedagogía de las revoluciones* (pp. 69-83). Bogotá: La Fogata, América Libre.

- Love, B. (2019). *We want to do more than survive: Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom*. Boston: Beacom Press.
- Marinho, L. & Cruz, M. da (2020). Olhares opositores e um futuro negro na Educação: Possibilidades para uma prática antirracista a partir de novos regimes de visualidade. En *Equidade racial na Educação Básica*. Río de Janeiro: Itaú Social, UNICEF, CEERT.
- McLaren, P. & Jaramillo, N. (2009). Borderlines: bell hooks and the pedagogy of revolutionary change. En M. Davidson & G. Yancy (Eds.), *Critical perspectives on bell hooks* (pp. 17-33). Nueva York: Routledge.
- Silva, J., Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-14.
- Troncoso, L., Follegati, L. & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: Contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 5, 15-29.