



Reflexiones, preguntas y sentires sobre la construcción y el ejercicio de pedagogías para la transformación: ¿cómo disputamos narrativas de dominación a partir de epistemologías feministas?

Yuly Andrea Nieto Gómez¹ 

Citation: Nieto, Y. A. (2023). Reflexiones, Preguntas y Sentires sobre la Construcción y el Ejercicio de Pedagogías para la Transformación: ¿Cómo Disputamos Narrativas de Dominación a partir de Epistemologías Feministas?. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 25(2), pp. 58-73.


Received: 03-Mar.-2022 / **Accepted:** 13-Sep.-2023

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.19144>

Resumen

Este artículo presenta una reflexión a partir de la teorización de mi propia experiencia como docente feminista sobre cómo la epistemología feminista puede convertirse en la base de un currículo de lengua extranjera que desafíe la subordinación y promueva una apertura crítica hacia la acción transformadora colectiva. Para ello, presento dos argumentos que se enmarcan dentro de las líneas temáticas: *la lengua como un lugar de lucha: un currículo con empatía crítica para desafiar la subordinación* y *¿conocimiento feminista como tecnología? Indagando, tejiendo e imaginando mundos posibles desde el aula de clase*. Así pues, justifico cómo una propuesta pedagógica que involucra la investigación feminista propicia una mirada crítica y creativa de la realidad material al invitar a lxs estudiantes y docentes a asumir una responsabilidad por la dimensión concreta del conocimiento que están construyendo; preguntándose cómo se produce, en qué condiciones, para quién y cuáles son los cuerpos atravesados; reconociéndose dentro de la crítica a estas representaciones o matrices de opresión reproducidas en nuestras realidades diarias. Esta es una invitación a promover una enseñanza situada, donde nos sintamos con la autonomía para imaginar materiales de clase que interpelen y desequilibren estructuras académicas androcéntricas y esencialistas de género, raza, clase y sexualidad. Así, el currículo estaría generando un sentido de responsabilidad colectiva que permita reclamar significados fuera de las visiones dominantes.

Palabras clave: epistemología feminista, conocimientos situados, empatía crítica, currículo de lengua extranjera, acción colectiva.

¹ Professor at Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Master's at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3758-9213>. julyandreanieto@gmail.com.



Reflections, Questions, and Feelings about the Making and Exercising of Transformative Pedagogies: How Do We Dispute Narratives of Domination from Feminist Epistemologies?

Abstract

This article presents a reflection from the theorization of my own experience as a feminist teacher on how feminist epistemology can become the basis of a foreign language curriculum that challenges subordination and promotes a critical openness towards collective transformative action. From two arguments: Language as a place of struggle: A curriculum with critical empathy to challenge subordination and Feminist knowledge as technology? Inquiring, weaving and imagining possible worlds from the classroom, I justify how feminist research fosters a critical and creative view of material reality, by inviting students and teachers to take responsibility for the specific dimension of the knowledge they are building; wondering how it is produced, under what conditions, for whom and what are the crossed bodies; acknowledging within the critique of these representations or matrices of oppression reproduced in our daily realities. This is an invitation to promote situated teaching, where we feel empowered to imagine class materials that challenge and unbalance androcentric and essentialist academic structures of gender, race, class, sexuality. Thus, the curriculum would be generating a sense of collective responsibility that allows claiming meanings outside of dominant visions.

Keywords: Feminist epistemology, situated knowledges, critical empathy, foreign language curriculum, collective action.

Introducción

Soy una docente feminista de lengua extranjera en contextos universitarios. Comienzo con esta descripción porque considero necesario establecer que mi visión de la enseñanza se viene moldeando a partir del ejercicio continuo de teorizar mi propio posicionamiento como mujer feminista, mis experiencias de vida y la comprensión de las diferentes formas de opresión y resistencia que mis estudiantes y yo navegamos, ejercemos y habitamos diariamente. Esto se ha logrado mediante un constante intercambio de experiencias vividas con ellxs. Hace un par de años, empecé a trabajar en la Universidad Nacional, donde enseñé clases de escritura académica en inglés como parte de un programa de internacionalización dirigido a estudiantes de diferentes disciplinas.

Esta experiencia ha marcado un punto de quiebre en mi vida. Durante mi primer semestre, en muchas conversaciones con mis estudiantes, ellxs me enseñaron y permitieron ver cómo sus diversas subjetividades, contextos sociales, situaciones familiares y académicas eran percibidas como dificultades individuales, como si no fueran parte de una estructura social que sostiene unos sistemas de opresión, los cuales necesitan una fuerza plural y colectiva de apoyo para ser enfrentados.

Escuchar a mis estudiantes interactuar con sus visiones del mundo y sentirme libre para compartir las mías, permitiendo que los vínculos y afectos permearan nuestras enseñanzas y aprendizajes, me hacía pensar en cómo, a partir de los currículos, se pretende despojar a lxs estudiantes de sus propias vivencias en favor de imponerles unas realidades que les subordinan. Estas son consideradas como normativas, deseables o estándar, especialmente en lo que respecta a las representaciones, contenidos y objetivos propuestas en la enseñanza de lengua extranjera, los cuales, muchas veces, despolitizan el lenguaje, impulsan una visión de bienestar colectivo universal y presentan a lxs sujetxs sin agencia, como simples receptores de una cultura estática, como si esta lo pudiera ser.

Para contextualizar mi interés, recurro a un pequeño extracto del autodiálogo que encontré en mi libreta de reflexiones pedagógicas la cual llevo durante cada semestre. Cuando la escribí estaba muy frustrada y llena de dolor, unx de mis estudiantes acababa de quitarse la vida y sentía a muchxs al borde de hacerlo por no seguir patrones dominantes, heteronormativos, hegemónicos o porque en el aula de clases y en la cotidianidad, la diferencia no se explora, no se complejiza como un lugar crítico y de posibilidades de existencia.

La educación pública sigue diciéndoles a estos estudiantes que pueden convertirse en quienes deseen, pero ¿de verdad confían en esto? ¿no están en una sociedad que viola constantemente su libertad individual? ¿cómo es posible mirar a un estudiante a los ojos y abandonarle, decirle que podrá construir su futuro bajo precarias condiciones de vida? El rol de una maestra crítica y situada debe partir de tener una postura sobre la injusticia desde una perspectiva interseccional, realmente desde una conciencia política, para proyectar equidad radical desde un punto de vista claro dentro su plan de estudios. Es decir, la resistencia debe ser expuesta como práctica de aprendizaje que permite a los estudiantes sentirse incómodos por la violación de su libertad individual y colectiva, una práctica de aprendizaje que considere sus vidas como valiosas, que las ponga en el centro y les permita sentir un lugar de pertenencia que les ayude a construir la fuerza para darle sentido a sus existencias. ([Nieto Gómez, octubre, 2019](#))

Tratando de procesar este suceso y situándome dentro de mis luchas personales, empecé a reconocer una circulación de afectos y vínculos que emergía de las relaciones que empezaba a entablar con mis estudiantes. Esto me hizo reflexionar sobre mi rol como maestra feminista y me permitió imaginar nuevas formas de relacionamiento en el aula. Entendí entonces que la maestra no puede presentarse a sí misma como una autoridad moral, ya que nosotrxs también negociamos experiencias en contextos similares, también debemos preocuparnos por nuestro bienestar interior y social. Aquello implica que tanto docentes como estudiantes podemos construir relaciones como un grupo colectivo que interactúa y da sentido a sus diferentes experiencias desde su posicionamiento sexual, económico y racial.

En este punto soy consciente de la necesidad de escribir, analizar y repensarme como docente. Siguiendo a [hooks \(1996\)](#), pretendo que mi reflexión emerja de mis esfuerzos por hacer sentido de mis experiencias cotidianas, comprendiendo, viviendo o experimentando cómo el testimonio personal y la experiencia son un “suelo fértil” para nuestra teorización como feministas.

De esta manera, empieza mi interés por responderme a ciertas preguntas: ¿qué diferencia o impacto tiene que una profesora feminista de lengua imagine un currículo que se posicione desde el cuestionamiento de la marginalización y la oposición al sexismo? ¿cómo podemos visibilizar desde la academia las acciones colectivas del propio movimiento que trabaja para desenmascarar y erradicar acciones estructurales de dominación y antagonismo? ¿cómo un currículo, pensado desde una epistemología feminista puede suscitar el reconocimiento de diferentes formas de conocimiento y, a su vez, validar y conectarse con los testimonios de lxs individu@s en el mundo fuera del aula de clase? ¿qué decisiones se deben tomar desde la creación del currículo de lengua extranjera para situar contextual y relacionalmente la dominación, la marginalización y la exclusión? ¿cómo podemos producir conocimiento reconociéndolo y situándolo históricamente como un acto político, ético y responsable fuera de lógicas androcéntricas?

Estas preguntas me llevan a considerar que es necesario establecer un marco metodológico que ayude a estructurar la creación de un currículo en lengua extranjera. Este currículo debería fomentar el desarrollo de un sentido de responsabilidad en relación con la búsqueda y demanda de nuevas lecturas de las realidades individuales. En última instancia, este debería conducirnos a tomar acciones colectivas por medio de la reflexión crítica de experiencias de dominación. Cabe aclarar, sin embargo, que no pretendo prescribir un currículo, sino más bien, a partir de una visión epistemológica feminista,¹ reflexionar sobre mis propias decisiones pedagógicas, didácticas y relacionales, las cuales se han enfocado en reivindicar diferentes formas de conocimiento, y el reconocimiento de los testimonios y experiencias cotidianas vividas de lxs individu@s en el mundo por fuera del aula de clase. A partir de esa autorreflexión, iré categorizando los principios generales de este marco metodológico, de manera que lxs profesores de lengua puedan encontrar la ruta que me lleva a mi discusión y su pertinencia. Este interés responde a la invitación de [hooks \(2017\)](#) quien nos recuerda que, si no creamos un movimiento educacional de masas para enseñar y aprender de y con todas las personas sobre los efectos de las acciones estructurales de dominación, situándolas históricamente, damos lugar a la normalización de la manipulación patriarcal en todas las áreas de nuestra vida.

Adentrándome en mi ejercicio docente dentro del aula, desde un enfoque de pedagogías basadas en la indagación y en la comunidad, he llevado a cabo un ejercicio personal orientado a promover dinámicas de clase alternativas. A través del reconocimiento de prácticas textuales que influyen la vida de lxs docentes y estudiantes, se han gestado en el aula exploraciones sociales críticas. Así pues, lxs estudiantes intercambian sus experiencias, cuestionan el poder y forjan sus propias concepciones de comunidad.

Como producto tangible de esta experiencia, desde hace dos años trabajo con mis estudiantes universitarios de diferentes disciplinas en la construcción de una revista que problematiza aquellas realidades dadas por sentado. Esta revista, llamada *Walking the UN (Caminando la Universidad Nacional)*, aborda una serie de temas de investigación significativos, que incluyen narrativas sobre el acoso sexual dentro de la UN, prácticas de resistencia a estereotipos sexistas en mujeres de ingenierías en la UN; la ausencia de edificios que lleven nombres de mujeres en la UN, historias y propuestas de mujeres que han sufrido acoso sexual en parques de Bogotá, y las experiencias de exclusión vividas por estudiantes madres, entre otros.

A raíz de los retos e implicaciones que he experimentado al trabajar con este enfoque, siento el deseo de desarrollar unos principios claros mediante la reflexión sobre estos conocimientos. Esto se presenta como una posibilidad para sumergirse en una experiencia de aprendizaje con responsabilidad ética, sin imponer un modelo de vida que pretenda salvar a una comunidad u ofrecer visiones prometedoras, sistemáticas o paternalistas. Por el contrario, este aprendizaje reconoce la agencia de tod@s, estudiantes y docentes dentro y fuera del aula de clase, e invita a que seamos autocrític@s al identificarnos como parte de una transformación.

Justificación

¿Cómo se relaciona la clase de lengua extranjera con una epistemología feminista?

En mi experiencia investigativa, he constatado cómo la enseñanza de lengua extranjera permite problematizar la perpetuación de modelos estandarizados provenientes del norte, así como la imposición de currículos que generalizan

de manera excesiva las realidades de las comunidades, ignorando los conocimientos producidos en ellas ([González, 2007](#)). Asimismo, en investigaciones locales en las que he participado, se ha justificado la incorporación de la investigación social dentro el aula, con el fin de que el conocimiento situado local sirva como un recurso o punto de partida para la elaboración del currículo. Este enfoque promueve una negociación cultural que fomenta un diálogo constante sobre la diversidad de los fondos de conocimiento de lxs estudiantes ([Nieto, 2018](#)).

Sin embargo, en mi experiencia como docente-investigadora de literacidades críticas, he evidenciado la necesidad de trascender modelos constructivistas que fomentan una metodología de aprendizaje colaborativa o por descubrimiento, desatendiendo, como lo expresa [Pérez-Bustos \(2010\)](#), el papel político de la educación e invisibilizando las subjetividades que se propician, así como las relaciones de poder coloniales que atraviesan estas experiencias. Rutinariamente, la investigación sobre lengua y literacidad posiciona a lxs estudiantes dentro de un multiculturalismo despolitizado que puede llegar a homogenizar identidades y ocultar dinámicas de dominación en discursos y prácticas normalizadas.

Dentro de una epistemología feminista, la clase de lengua extranjera debería partir del entendimiento de que las relaciones de género son transculturales y surgen dentro de un contexto ideológico. Consecuentemente, los recursos lingüísticos utilizados en clase deberían problematizar las concepciones de género, dando cuenta de una apertura a prácticas de resistencia a la vigilancia normativa y a la visualización de comunidades imaginadas y deseadas ([Norton & Pavlenko, 2004](#)). De lo contrario, si se favorece una epistemología con un sesgo androcéntrico, se seguiría perpetuando una autoridad normativamente objetiva de simbolismos dominantes que describen la subordinación sexual engañosamente como necesaria o natural ([Butler, 1990](#)). Aquello genera una ignorancia sistemática que perjudica las exploraciones e intereses de todxs dentro del aula de clase.

Como parte de mi proceso investigativo, considero necesario discutir cómo los materiales discursivos, experiencias vividas y múltiples formas de producción de textos deben trascender la situacionalidad y propiciar una mirada crítica y creativa de la realidad material al invitar a lxs estudiantes y docentes a descifrar, reflexionar y tomar responsabilidad por la dimensión concreta del conocimiento que están construyendo. Esto lo pueden lograr cuando se cuestionan cómo se produce el conocimiento, en qué condiciones, para quién y cuáles son los cuerpos atravesados por él; sintiéndose y reconociéndose dentro de esta crítica a estas representaciones o matrices de opresión atrapadas y custodiadas dentro de nuestras realidades cotidianas. De esta manera, el currículo mismo estaría generando un sentido de responsabilidad colectiva que permita juntarse y reclamar significados fuera de una visión dominante ([Haraway, 1991](#)).

Ahora bien, es necesario dar cuenta de mi visión sobre la lengua como una herramienta para la práctica política, social y contextualizada que se construye y dinamiza dentro de una relaciones y realidades materiales. Por esto, siendo una práctica de disputa es necesario que como docentes de lengua celebremos y propiciemos espacios de incomodidad e incertidumbre que dismantelen discursos normativos y totalitarios, motivando la búsqueda de conciencia crítica en la experiencia vivida y la descolonización de nuestra imaginación individual y colectiva.

En la epistemología feminista entendida como *tecnología* ([Haraway, 2011](#)), veo la posibilidad de orientar el quehacer docente en general, y el mío en particular. Considero que la labor docente debe consolidarse como un ejercicio político y ético consciente, comprometido y constante, el cual emerja de un entorno de cuidado y respeto en el que se valore y reconozca la agencia de las relaciones e historias que nos constituyen como una comunidad creadora de saberes.

Dentro del aula, es imperativo que todxs nos observemos, situemos y reflexionemos sobre nuestras perspectivas, las prácticas de dominación que hemos experimentado y ejercido, las opresiones y los privilegios que hemos vividos. Debemos poner todas estas perspectivas en diálogo, desglosándolas críticamente para comprender qué tecnologías nos permiten conocer cómo entretajamos historias, las enredamos, desenredamos, así como en dónde se juntan. A partir de esta comprensión, podemos trazar rutas que nos lleven a crear nuevas historias y visiones para habitar el mundo.

Discusión

La lengua como un lugar de lucha: un currículo con empatía crítica para desafiar la subordinación

Para proponer un marco metodológico sólido, considero esencial comenzar por sentar las bases que complejizan el conocimiento generado a través del currículo (Figura 1). Asimismo, es fundamental partir de un proceso colectivo de reflexión que invita a lxs estudiantes a asumirse como sujetxs capaces de reconocer la potencia del lenguaje sentido cuando este se comprende como el vehículo de nuestra posibilidad de definición y localización. Así pues, es el punto de partida para fomentar la apertura crítica y la acción transformadora colectiva, que, como lo afirma [Lorde \(1977, 1984\)](#), no puede ser un lujo, sino una legitimación de nuestra propia existencia.

Por lo tanto, propongo los siguientes componentes como coextensivos que posibilitan un enfoque de comunidad donde las relaciones se forjan a partir del lenguaje encarnado, que fluye a través de la unidad de nuestro ser y la unidad colectiva de manera dinámica. Esto, a su vez, promueve la apertura crítica para explorar diferentes formas de resistir la dominación y desafiarla ([hooks, 1981](#)). Es importante destacar que estos fundamentos provienen de autoras de feminismos negros. Veo en estos fundamentos una posibilidad de invitar a la acción colectiva transformadora y creativa.

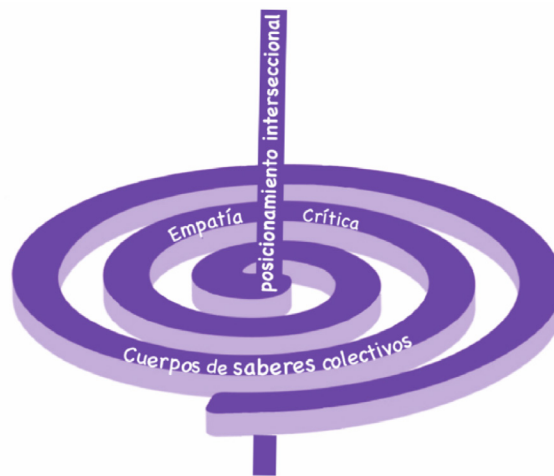


Figura 1. *Cimientos de un currículo con empatía crítica para desafiar la subordinación.*

Fuente: autoría propia

Cuando pienso en estos fundamentos, me inspiro en una pregunta que Rita Segato plantea brillantemente en su discurso titulado *Contrapedagogías de la Crueldad* (2018): “¿cómo concebir y diseñar pedagogías capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las presiones de la época y que permitan visualizar caminos alternativos?” En su discurso, Segato explica que estamos normalizando y apropiando unos mandatos de masculinidad, de desensibilización a través de pedagogías que nos habitúan a la crueldad y a la baja empatía, a lo que denomina “disecación de lo vivo y lo vital” ([Segato, 2018, p. 30](#)).

Esta pregunta me interpela como docente y me lleva a cuestionar aquellas prácticas repetitivas que se establecen desde la clase de lengua extranjera y que constantemente refuerzan un proyecto de desensibilización y dominación. Por ejemplo, promover una concepción simplista de la interculturalidad a través de los contenidos o representaciones de clase social en los libros de texto, sin cuestionar los sistemas estructurales de dominación que refuerzan cuáles voces se consideran válidas en ese “intercambio” cultural, y cuáles ni siquiera son consideradas como interlocutores. También se refleja en la promoción del concepto del “buen” hablar, que implica usar la variable dialectal “aceptada” o no ser etiquetadx como “vulgar”, lo cual suele estar relacionado con una imagen masculinizada hegemónica, blanca y universal de lo que se cree deseable. Esto se manifiesta además en la presión por aprender un lenguaje y una escritura “académica y profesional aceptada”, así como en la exotización de las personas minorizadas o racializadas y en el despojo de la capacidad de agencia, creación y uso del lenguaje como práctica localizable y política.

Para promover una enseñanza situada y crítica, propongo que lxs docentes nos sintamos con la autonomía necesaria para imaginar materiales de clase que interpelen y desequilibren las estructuras académicas androcéntricas y esencialistas de género, raza, clase y nacionalidad. En este orden de ideas, nuestras planeaciones de clase deberían estar constantemente guiadas por la pregunta: ¿estamos invisibilizando ciertos cuerpos, vidas y lenguajes? ¿estamos inocentemente aceptando y normalizando dinámicas de dominación?

En los cimientos planteados, podemos observar cómo un posicionamiento interseccional debe atravesar la toma de decisiones pedagógicas, la negociación y vinculación con lxs estudiantes y la puesta en escena de una epistemología feminista. Esto permite que la enseñanza pueda empezar a darse como un ejercicio crítico constante pensado para impulsar acciones colectivas que sean transformadoras ([hooks, 1996](#)); como un proyecto político, ético e intelectual de justicia social que prioriza el reconocimiento de nuestros cuerpos, saberes, afectos, situándonos dentro de un contexto histórico y localizándonos desde la conciencia y el cuestionamiento de cómo nuestra existencia está marcada por relaciones de poder estructurales moldeadas y atravesadas por la clase, la sexualidad, la supremacía blanca y las epistemologías androcéntricas.

Abordo la interseccionalidad como un posicionamiento ético ([Ríos, Pérez & Ricoldi, 2018](#)) que nos impulsa a cuestionar activamente cómo habitamos el feminismo en todos nuestros espacios, partiendo de ejercicio constante de situar contextual y relacionamente la dominación, la marginalización y la exclusión ([Viveros Vigoya, 2016](#)). La integración de la interseccionalidad en la creación de nuestros currículos es una pregunta en constante evolución. Requiere reflexividad para lograr coherencia en nuestras acciones, partiendo de posiciones críticas en relación al poder, la producción de saberes, la legitimación de voces, nuestro habitar los territorios, el feminismo y nuestros vínculos.

Que el posicionamiento interseccional sea la base del currículo conlleva a que lxs docentes nos involucremos, transitando diferentes formas de movilización, organización y teorización que apuntan a desesencializar la opresión y el privilegio desde nuestro relacionamiento con lxs estudiantes. En otras palabras, nos plantea el reto de complejizar el poder desde el currículo y la lengua, sin invisibilizar o universalizar diferencias o categorizarlas como pertenecientes estáticamente a unas identidades. De esta manera, no promovemos la fragmentación o la naturalización de nuestras diferencias, sino que nos relacionamos desde la empatía, el reconocimiento de experiencias de dominación y la no condescendencia. Como apunta [Vera \(2019\)](#), tenemos la posibilidad de examinar contextualmente las formas de exclusión que producen los usos normativos de las identidades. Finalmente, siento que este posicionamiento se compromete con la descolonización de la enseñanza de lengua extranjera, ya que brinda la posibilidad de complejizar el lenguaje como una práctica localizada que permite explorar la mente de manera libre e imaginativa ([Mohanty, 2003](#)). De esta manera, podemos crear otros lenguajes y versiones antirracistas y anticapitalistas del conocimiento.

Ahora bien, dentro de esta epistemología feminista considero que las decisiones metodológicas en relación con los materiales discursivos o de interacción que promueven diferentes representaciones de género, raza, clase o sexualidad, deben estar fundamentadas por una empatía crítica. Esta consideración parte de la inspiradora visión sobre la diferencia que nos presenta Audre [Lorde \(1983\)](#) cuando invita a reconocer(nos) en la diferencia como un acto político, que no universaliza las luchas, sino que estimula una corresponsabilidad e intervulnerabilidad. La intervulnerabilidad de la que habla Lorde posee una función creativa que invita a repensarnos desde otras formas de relacionamiento multidimensionales y situadas. En este orden de ideas, la empatía crítica desde el currículo nos pondría en la tarea de abordar, tener exposición y nombrar nuestras diferencias de manera parcial, localizable y transitoria, como lo propone [hooks \(2000\)](#), para movilizar una solidaridad política que surge desde la conciencia crítica que reconoce y cuestiona prácticas de dominación estructural.

Una de las maneras en las que fomento esta empatía crítica es, por una parte, exponer a mis estudiantes a autoras invisibilizadas, racializadas, empobrecidas y disidentes sexuales de diferentes épocas. Lo hago con el propósito de provocar preguntas sobre la violencia epistemológica que se deriva del silenciamiento de las voces que producen conocimientos desde los márgenes. Como lo expone [Ribero \(2018\)](#), existen formas de organización política, cultural e intelectual que dificultan la visibilidad y legitimidad de las voces. Personalmente, he evidenciado que exponer a lxs estudiantes a autorxs ajensxs a su marco de referencia de autoridades epistémicas puede ser una práctica transgresora, aunque solo si se hace desde una postura ética que implica reflexionar y reconocer nuestras propias parcialidades.

De esta manera, se evita terminar promoviendo una exotización o multiculturalismo acrítico que resulta perpetuando esta lógica de exclusión epistémica.

Finalmente, desde un posicionamiento interseccional, correlaciono la empatía crítica con la posibilidad de crear cuerpos de saberes colectivos, basándome de nuevo en [Hooks \(2000\)](#), para quien una pedagogía feminista que fomente la conciencia crítica debe apuntar a crear comunidad. Esto lo veo materializado en la asunción de que no debemos separar la experiencia de lxs estudiantes y las planeaciones académicas, pues una epistemología feminista nos da herramientas para que ellxs encuentren en su habitar las aulas, que son los lugares donde pueden teorizar sus vivencias con agencia y legitimidad.

Paralelamente, nuestras actividades de análisis y creación de textos deben orientarse a posibilitar una conciencia de los propios cuerpos, ya que esto estimula un proceso de rearticulación que se crea a partir de localizar historias y vivencias dentro de experiencias colectivas, lo cual puede generar una visión distinta de nosotrxs mismxs y de nuestros mundos ([Collins, 2002](#)). Creo que esta construcción de saberes reivindica el conocimiento cotidiano y no solo promueve la creación de conciencia, sino también la toma de acciones. Esto se hace pensando en un modelo de justicia social que sienta una posición ante opresiones económicas, raciales, eurocentradas y sexistas. Así, podríamos empezar a conectar de manera genuina el activismo y la producción teórico-académica, habitando un activismo intelectual encarnado que surge del relacionamiento de cuerpos de saberes colectivos

¿Conocimiento Feminista como Tecnología? Indagando, Tejiendo e Imaginando Mundos Posibles desde el Aula de Clase

Ahora me adentraré en la explicación metodológica sobre cómo lxs docentes y estudiantes podemos incorporar una perspectiva de investigación situada feminista en la clase de lengua extranjera. Esto lo haré a través del recuento de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de creación de la revista *Walking the UN*.

Walking the UN parte de un ejercicio de transitar y habitar el espacio del campus universitario, formulando preguntas alrededor de las dinámicas relacionales, simbología e historias que se evidencian en el lugar. Esta exploración da lugar a un proceso de escritura creativa grupal a varias manos que permite reflexionar sobre las realidades invisibilizadas, al tiempo que facilita la creación de propuestas para habitar el espacio de maneras más justas con nuestros cuerpos y con los cuerpos colectivos. Con esta perspectiva de investigación situada feminista, propongo un principio que nos invita a preguntarnos por nuestras miradas del mundo fuera de una visión tradicional reduccionista que distancia a lxs sujetx conocedorxs del espacio que habitan, privilegiando estructuras de dominación y poder que “inocentemente” replica la construcción de conocimiento.

Como he mencionado anteriormente, mi intención es mostrar un marco metodológico, no proporcionar un conjunto de instrucciones para crear un currículo o instrumentalizar las experiencias de profesorxs y estudiantes para traerlas a la clase. Para esto me apoyo en Haraway cuando argumenta que no se espera que actuemos sobre el mundo en términos de “sistema global, sino que necesitamos un circuito universal de conexiones, la habilidad parcial de traducir los conocimientos entre comunidad fuera de un lenguaje que es implantado como norma para todas traducciones y conversiones” ([Haraway, 1991, p. 322](#)). Así, quiero promover una curiosidad pedagógica para pensarnos dentro de una epistemología feminista, la cual valida y reconoce el lugar de producción del conocimiento, teniendo en cuenta la parcialidad como una potencialidad a la hora de conocer y, a su vez, mostrando cómo el género y sus actos sitúan las experiencias de las personas que construyen estos aprendizajes ([Blázquez, 2010](#)).

En esta narración metodológica, también pretendo explorar la posibilidad de crear o transformar por medio de la producción de conocimiento. Esto implica reflexionar sobre las ontologías feministas que nos invitan a preguntarnos por las tecnologías que nos permiten ver y conocer, examinando cómo han sido construidas en una escala geopolítica, histórica y material. Esta reflexión nos brinda la posibilidad de reconocernos dentro de una realidad de manera crítica, es decir, tomando responsabilidad por mis acciones en relación con un mundo concreto, creando así nuevos significados ([Haraway, 1991, 2011](#)). Relaciono esta revisión crítica de la realidad material con la postura de Judith [Butler \(1998\)](#) quien invita a dismantelar actos de género esencialistas y binarios falsamente atribuidos como ontológicos, desde las interacciones y textos motivados desde el aula de clase.

Finalmente, reitero mi intención de dar a conocer a demás docentes una ruta que permita promover una mirada crítica y creativa al producir textos y reflexiones situadas, parciales y localizables desde la clase de lengua, para reconocer nuestra existencia dentro de un mundo concreto, y así nuestra posibilidad de involucrarnos e invitar a crear nuevas visiones y configuraciones materiales responsables desde el currículo. Esta ruta está en creación, construcción y deconstrucción constante. Es un proceso de reflexión que está sujeto a transformaciones y modificaciones por parte de docentes y estudiantes.

¿Qué Posibilidades Genera la Investigación Feminista en la Clase de Lengua Extranjera?

En una perspectiva de investigación situada en la enseñanza de lenguas, encuentro una posibilidad para problematizar y tomar conciencia de la violencia que subyace en la neutralidad que se normaliza en un currículo presentado como universal o multicultural. En efecto, esta neutralidad esconde y obvia valores sexistas, androcéntricos, heteronormativos y racistas. Una investigación feminista comienza por cuestionar la forma en la que se construye conocimiento, reconociéndolo y situándolo históricamente como un acto político, ético y responsable. De esta manera, es posible pensar en métodos de investigación que contrasten (nuestras) lógicas androcéntricas y dominantes de interacción con las realidades de las personas que participan en la investigación, entendiendo que existe una desconexión total del reconocimiento y cuestionamiento de nuestras propias miradas. La metodología feminista prioriza un proceso continuo y en movimiento que apunta a la difracción como lo propone [Abad \(2016\)](#); por esto, no puede negar la circulación de afectos, vínculos y agencia que se construye a partir de la relación con las personas involucradas en el proceso. En relación con esto, [Haraway \(1998\)](#) resalta que producir conocimiento de manera responsable implica reconocer que las relaciones nos construyen y que debemos pensarnos dentro de las realidades materiales que estamos investigando.

Investigar sobre nuestros territorios desde el aula de clase con una perspectiva feminista nos sitúa a estudiantes y profesorxs como habitantes de contextos específicos para entender cómo las experiencias de nuestros cuerpos dentro de estructuras de dominación transitan, navegan y se encuentran con las experiencias y saberes de las participantes. Esto también requiere que en aula aprendamos a agenciar lo que conocemos como simples datos, pues estos tienen vida y fuerza. Asimismo, nuestros métodos deben dar cuenta de este proceso que devela nuestro papel en la investigación, cómo llegamos a nuestras preguntas, en qué contexto tomamos decisiones, cómo se dieron las relaciones que construimos con las participantes, cómo se transformaron nuestros conocimientos y los de ellas, y cómo repensamos y actuamos para disputar, localizar, entamar opresiones (vivas, ejercidas, transitadas) patriarcales, racistas, clasistas. Lo anterior me lleva a observar que situar la investigación y situarnos en una reflexión sobre quiénes tienen el derecho a definir o nombrar y cómo nos entendemos a nosotras mismas puede convertirse en una oportunidad de corporizar la interseccionalidad ([Biglia, 2014](#)), pues no damos por sentado realidades de colectividades minorizadas. Por el contrario, entablamos un diálogo reflexivo, autocrítico que complejiza nuestro discurso sobre qué es la igualdad, la diferencia, las relaciones de poder, entre otros.

La revista *Walking the UN* recoge diferentes exploraciones e indagaciones semestrales. Nace en el 2019 a partir de la necesidad de trabajar un espacio creativo, ético y político que brindara la oportunidad de descubrir maneras de escribir colectivamente, es decir, aprender a crear conocimiento con lxs otrxs desde el relacionamiento, la escucha activa y la toma de decisiones colaborativas.

En este proceso de escritura, hace un ejercicio crítico en el que se toman posturas y se cuestionan, dudan y complejizan las propias visiones de las experiencias en exploración. En consecuencia, se reflexiona sobre la escritura académica y cómo romper con su neutralidad. Asimismo, el proyecto es una invitación a formar círculos de palabra que se extiendan a la comunidad, pues es allí donde entienden cómo se vivencia la pregunta de sus investigaciones; de las narrativas y testimonios de las personas y aprenden a analizar y teorizar con empatía crítica. Este proyecto es una invitación a involucrarse en una práctica de reflexión conectada al mundo fuera del aula que, como propone [hooks \(2000\)](#), sea visionaria y al alcance de más personas. La [Figura 2](#) muestra la portada de la revista.

La revista abarca un gran número de temas de investigación entre los que resaltan las narrativas de acoso sexual dentro de la UN, las prácticas de resistencia a estereotipos sexistas en mujeres de ingenierías en UN, cuestiones como la falta de edificios que lleven nombres de mujeres en la UN, así como las historias y propuestas de mujeres que han sufrido acoso sexual en parques de Bogotá y las experiencias de exclusión vividas por estudiantes madres.

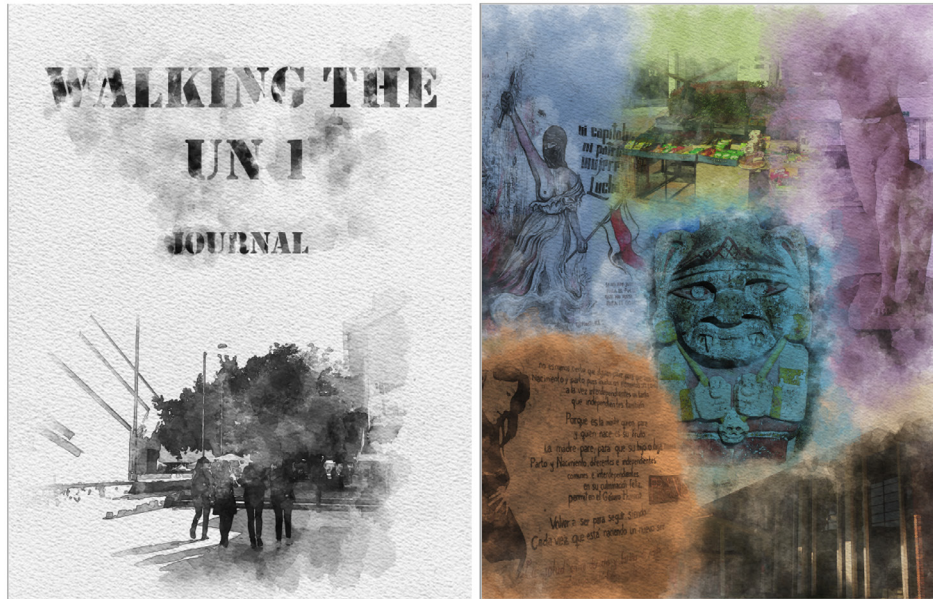


Figura 2. Portada del journal

Adicionalmente, se abordan temas como las condiciones laborales de los rappidenderxs venezolanxs, qué hay detrás del desalojo del Bronx en términos de derechos humanos, las experiencias de acceso y tránsito por el campus en personas con diversidad funcional, entre otros.

¿Qué Preguntas Dirigen la Ruta del Proceso de Creación Colectiva de mis Estudiantes?

Perspectiva de investigación situada feminista

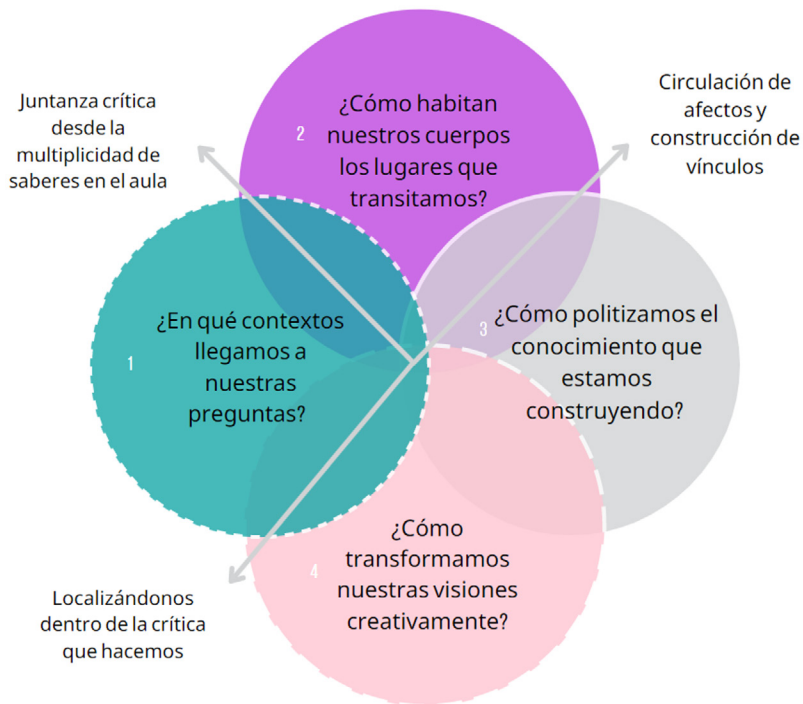


Figura 3. Ruta que conduce el proceso de escritura.

1. ¿En qué contextos llegamos a nuestras preguntas?

El proceso de formulación de preguntas inicia a partir de aquellas vivencias, saberes y sentires que aportan lxs estudiantes. En primer lugar, se realiza un recorrido fotográfico individual en el que se capturan las vivencias o representaciones que llaman la atención de los lentes de los estudiantes. Por lo general, se trata de temas que ellxs quisieran indagar de acuerdo con sus intereses, luchas, incomodidades, cuestionamientos y posicionamiento en los lugares que hacemos el *tour*. Estos lugares son usualmente partes del campus universitario y los barrios que habitan lxs estudiantes. Este primer momento marca una manera diferente de conocer espacios que transitan pero que hasta el momento han sido ignorados. También, como lo establece [Biglia \(2014\)](#), conocer los espacios representa una oportunidad para comprender las relaciones de poder en nuestra sociedad, así como la forma estructurada en que se manifiestan las violencias de género. Trabajamos, dice Abu-lughod, “a partir de yos fragmentados y debemos trabajar juntxs como yos diferentes que intersectan parcialmente” ([Abu-lughod, 2016, p. 40](#))

Posteriormente, en grupos pequeños, los estudiantes comparten sus fotografías y cuestionamientos, y eligen una pregunta central a trabajar que recoja y se relacione con los intereses de las personas del grupo. La pregunta y la interpelación es la base pedagógica de todo el proceso de creación. Luego, diseñan un organizador gráfico donde formulan preguntas estructurales del tema escogido, teniendo en cuenta que debemos dar cuenta de por qué es necesario abordar esta experiencia, ¿por qué ahora?

Una vez crean sus preguntas, se involucran en un proceso de reconocerlas y reconocerse en ellas, en donde surgen preguntas como: ¿cómo llegan a éstas? ¿qué concepciones del mundo estamos normalizando? ¿qué estereotipos androcéntricos estamos reproduciendo? ¿qué voces debemos conocer y validar para explorar esta pregunta? ¿cómo se ubican las opresiones de raza, clase, género, sexualidad en este lugar de producción de conocimiento y cómo nos situamos respecto a estas?

En este proceso de escudriñar el contexto de nuestras preguntas y la relación de agencia que se crea respecto a estas, lxs estudiantes tienen la posibilidad de comprender que no es suficiente nombrar el propio posicionamiento o lugar de enunciación ([Harding, 2004](#)), sino entender críticamente cómo este influye en nuestro acercamiento y producción de conocimientos; de esta manera no se perpetúa la investigación despolitizada obviando cómo funcionan las relaciones de dominación, cómo se representan las relaciones de género, o silenciando la diversidad de experiencias que no encajan en marcos heteropatriarcales de conocimiento.

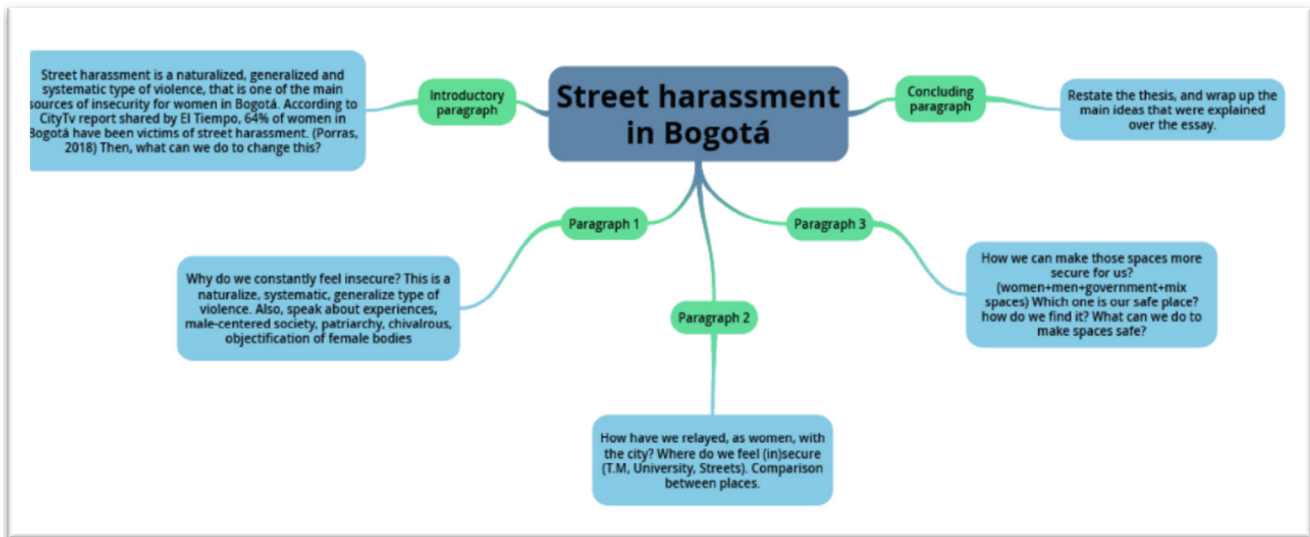


Figura 4. Ejemplo de primer paso en la ruta ¿en qué contextos llegamos a nuestras preguntas?

2. ¿Cómo habitan nuestros cuerpos los lugares que transitamos?

En este punto de la ruta, el objetivo es crear conciencia a partir del relacionamiento encarnado con los actos y fabricaciones de género en los lugares que transitamos para reconocer nuestro cuerpo como un recurso de sentido dentro de las dinámicas sociales que estamos indagando. Conocer desde los afectos es un acto político que nos ayuda a entender cómo ciertas escenas y actos cotidianos refuerzan formas de vincularnos de manera hegemónica y heteronormativa, marginalizando algunos cuerpos (Ahmed, 2009).

En los grupos de trabajo, nos dirigimos al lugar donde se localiza la exploración de las preguntas que dirigen el pequeño trabajo de investigación. Allí, lxs estudiantes responden y se formulan preguntas sobre sus sentires en el lugar, las nuevas reflexiones que les surgen de habitarlo de esta otra manera. Además, observan y se localizan en las prácticas, normas, estilos corporales, performances, acciones colectivas y leyes sociales que ven repetitivamente y refuerzan un falso esencialismo binario de género (Butler, 1998). De esta manera, encontramos que las condiciones de opresión son construidas socialmente a través de la ilusión de estas ideas esenciales.

Paralelamente, lxs estudiantes llevan diarios personales que comparten en sus grupos para encontrar similitudes o bases estructurales de sus experiencias con una empatía crítica. Este ejercicio resulta transgresor en sus formas de aprendizaje, pues encarnan sus visiones, aprendiendo a través de sus cuerpos, lo cual permite que se involucren en la práctica crítica de reconocer las propias tecnologías que nos permiten conocer (Haraway, 1989). Como resultado, permite imaginar o construir maneras de reexaminar, deconstruir e interpretar las propias posiciones al comprenderlas como localizadas. El ejercicio les reta a pensar en otras formas de teorizar que no perpetúen prácticas de poder y que expliquen cómo construimos significados y cuerpos que tengan posibilidades para existir en el futuro (Harding, 2012).

3. ¿Cómo politizamos el conocimiento que estamos construyendo?

Durante el proceso anteriormente descrito, aprendemos a preguntarnos por las concepciones que traemos sobre quiénes pueden producir conocimiento, bajo qué contextos, o a quiénes se les niega aquella autoridad

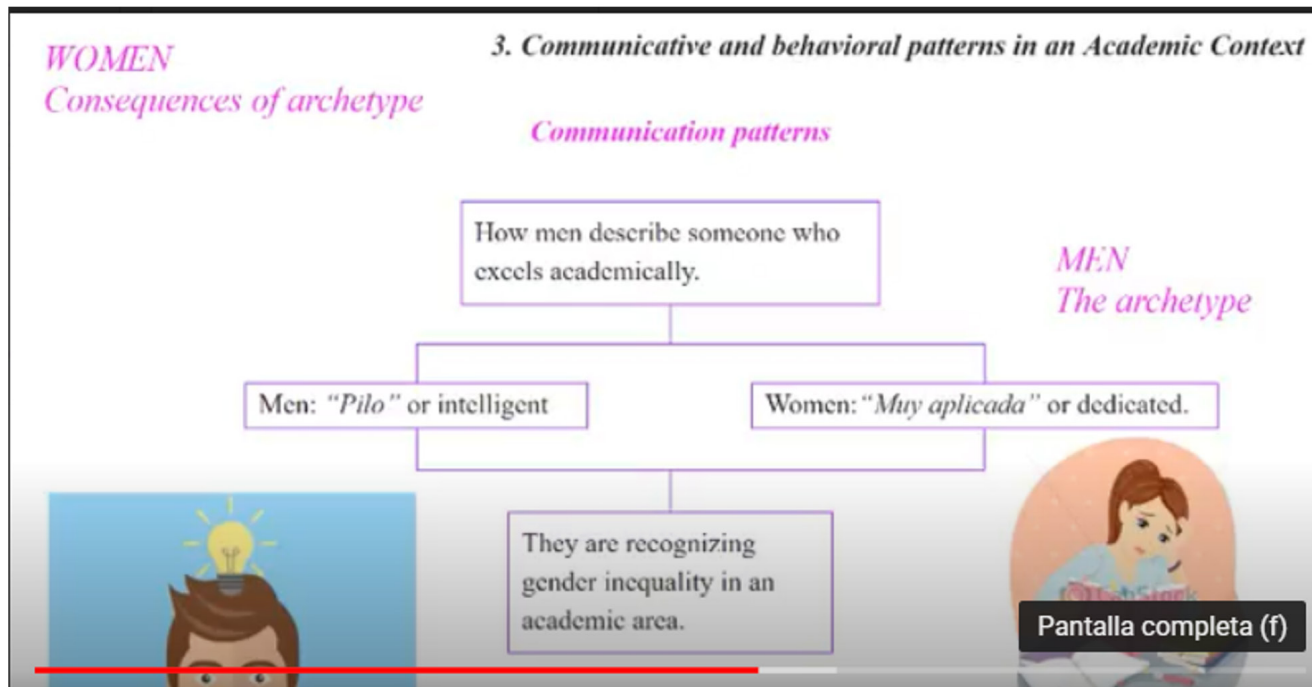


Figura 5. Ejemplo del análisis de las prácticas normativas en los lugares que exploramos.

epistémica. Entonces, recurrimos a diferentes textos e interacciones para explorar o indagar en profundidad el tema de investigación escogido. Entre estos, recurrimos a obras de arte, grafiti, fotografía, performances, voces y testimonios de las personas de las comunidades que están descubriendo, así como a podcasts y poemas. En esta multimodalidad de textos encontramos la posibilidad de preguntarnos por quiénes son lxs sujetxs que conocen y que son validadxs como una voz legítima.

En el marco de esta discusión, indagamos nuestros cuestionamientos trayendo otrxs autorxs que no son relacionadxs o reconocidxs en el mundo académico. Es allí en donde observo una oportunidad de transformación, pues hacemos visible las maneras en que el género influye en las formas de conocimiento o teorización que representan a las mujeres, los cuerpos trans, no binarixs o disidentes, como desviadxs con respecto al modelo cognitivo masculino, que se sostiene por las relaciones desiguales de poder genéricas. Esta politización y problematización del conocimiento es una manera de reconocer cómo el género, en interacción con raza, etnia, clase y sexualidad, organiza la vida social, así como también posibilita que lxs estudiantes se sientan partícipes de estas críticas para poder imaginar acciones de transformación ([Blázquez, 2010](#))

Luego lxs estudiantes diseñan la metodología de sus indagaciones. El primer paso es escoger las fuentes populares y de la comunidad con las que van a interactuar para que en cada grupo formulen preguntas sobre su relacionamiento con estas voces/fuentes, explorando sus perspectivas sobre el tema de investigación, vivencias, sentires. Además, responden cuestiones sobre las representaciones estructurales de género, raza, clase y sexualidad que se normalizan o no en estas fuentes. Se preguntan asimismo por el contexto histórico, las anécdotas del lugar, al tiempo que se hacen preguntas sobre cómo han experimentado estas vivencias, o este problema de investigación, y qué visiones no habían tenido en cuenta para entenderlo.

4. ¿Cómo transformamos nuestras visiones creativamente?

El objetivo de esta fase del proceso es que lxs estudiantes exploren formas de producción de conocimiento creativas y colectivas, más allá de los estándares rígidos de escritura académica: escritura individual, formato impersonal, lenguaje formal, entre otros. Una vez han reconstruido la información sobre sus indagaciones, les enseñan análisis de contenido que es un tema dentro del currículo.

En este punto hacemos grupos de discusión, a partir de videos y lecturas cortas sobre la objetividad, la agencia y la relación con los datos que recolectamos, cómo perciben estos fenómenos de investigación en sus campos de conocimiento; con el propósito de buscar una forma de reflexividad fuerte donde se considere nuestra parcialidad y contingencia. Esto supone una participación comprometida en la cual el sujeto no se desvincula del proceso de investigación y los efectos que esta provoca, pues invita a localizar las propiedades relacionales de las situaciones en indagación y su carácter históricamente construido ([Cruz, Reyes, Cornejo, 2012](#)). De esta manera, se puede generar una conciencia ética y política ante la toma de posición que necesita cualquier acto de conocimiento.

Después de haber sistematizado la información, categorizándola y estableciendo conclusiones y hallazgos preliminares, en un diario de campo colectivo escriben sus percepciones respondiendo de qué maneras los hallazgos les atraviesan sus prácticas cotidianas, qué transforma en sus experiencias haber comprendido esta situación, cómo se relacionaron con las fuentes y con los datos, qué preguntas nuevas abren estos hallazgos, qué tipo de relaciones se transformaron a partir de esta investigación y cómo posicionan el conocimiento construido.

A partir de estas reflexiones en los diarios de campo, los grupos deciden la forma en que presentarán los resultados de su investigación: un performance, una canción, una exposición fotográfica, una pintura, un escrito creativo, un video o un podcast. Esta variedad de opciones ofrece la oportunidad de ampliar las formas de representar el conocimiento e invitar a flexibilizar sus formatos. Igualmente, esta exploración brinda una oportunidad para aprender a crear productos en colectivo, tomando decisiones sobre cómo localizar un punto en común sobre las experiencias vividas, cómo reconocerlas en un contexto, cómo empatizar con ellas sin tomar la voz de la otra persona, cómo hacer una crítica consciente y afectiva.

Las Intersecciones de Esta Perspectiva de Investigación Situada Feminista

Durante todo el proceso, todxs lxs participantes estamos expuestxs y dispuestxs a aprender de nuestros afectos, permitiéndonos ser vulnerables y estableciendo conexiones desde ese lugar. Todxs estamos dispuestos a nombrarnos desde la confusión y nuestras búsquedas emocionales. Este enfoque comienza desde mi rol como docente que ha aprendido a relacionarse de manera cercana sin pretensión de establecer una relación jerárquica de experiencias, edad o conocimiento. Desde el principio, el aula de clase sirve de espacio para reconocernos desde las experiencias, los deseos, las preguntas, el sabernos sostenidxs y cuidadxs. Es fundamental destacar que en esta perspectiva de investigación feminista que presento no se debe temer a la ambigüedad, a las preguntas sin respuestas claras y a los dolores.

Se hace radical y ético que desde la producción del conocimiento se consideren y exploren la movilización de la rabia y los testimonios de vida de las personas. Esta experiencia educativa invita a repensarnos dentro de los vínculos que habitamos diariamente y cómo nos relacionamos con ellos. Como nos enseña [Ahmed \(2014\)](#), las emociones nos muestran cómo las historias permanecen vivas, incluso cuando no son recordadas conscientemente, cómo historias de colonialismo, esclavitud y violencia, forman vidas y mundos en el presente. Las emociones también abren posibilidades para el futuro, pero aprender a manejarlas toma tiempo y trabajo.

Asimismo, todo el proceso metodológico de esta pedagogía feminista requiere ser pensado desde la junta crítica, preguntándonos por nuestros saberes, cómo fueron construidos, para quiénes, qué tipo de academia imaginamos, cómo crear puentes entre ellos para pensar formas más justas de habitar nuestros mundos. Esta dimensión responsable de la construcción de conocimiento permite que imaginemos acciones de transformación colectiva, pues al localizarnos dentro de la crítica que hacemos, nos comprometemos corporalmente en relación con un mundo concreto.

Consideraciones Finales y Retos

Como mencioné anteriormente, este proceso se lleva a cabo en una universidad pública, en un departamento que fomenta la libertad de cátedra. Esta libertad facilita la posibilidad de vivenciar una epistemología feminista desde la clase de lengua extranjera. Es la apertura radical la que nos permite argumentar nuestra apuesta epistemológica. Igualmente, como docente me he permitido dejarme transformar por el proceso, dándole la bienvenida a mis propias experiencias, abriéndome a aprender de mi relación con mis estudiantes, creando nuevos deseos y futuros a partir de reconocernos dentro de las historias que compartimos.

Es necesario que para llevar a cabo este tipo de proyecto lxs profes no seamos neutrales ante la dominación, el sexismo, el clasismo, el racismo, para que de esta manera podamos comprometernos desde el currículo a localizar y develar las opresiones que validamos como inevitables. Toda producción de conocimiento que motivamos desde el currículo debe partir de un ejercicio crítico de memoria, de repensar maneras de deconstruir epistemologías tradicionales y universales que promueven la negación de nuestros cuerpos.

El reto principal de lxs docentes es justificar nuestras decisiones curriculares de manera abierta y clara. Esto permite que lxs estudiantes comprendan que la formulación del currículo es un proceso en constante transformación, pues nos vemos involucradxs en una práctica que interroga nuestro bienestar, nuestras visiones, nuestro sentido de pertenencia, al mismo tiempo interpelando el proceso de aprendizaje. El aula de clase que disputa las narrativas de dominación es imprevisible y no conformista, lo cual es precisamente una oportunidad de empezar a desarrollar una conciencia y respuesta crítica a las violencias estructurales.

Otro reto es crear esta apertura desde nuestras rutinas cotidianas de clase. Por ejemplo, desde mi primera clase escojo materiales de lectura y audiovisuales que fomenten la formulación de preguntas, la interpelación afectiva, la discusión desde el deseo y el sentir. Asimismo, busco que estos materiales generen la posibilidad de desarrollar la empatía crítica que abordé en el argumento anterior, a partir de autorxs feministas (Lorde, Davis, Hooks, Wells) y muestras disidentes de películas, series, videos de cultura popular que usualmente no se validan en la enseñanza de lengua extranjera.

El propósito principal de este artículo es invitarnos a validar la pregunta viva sobre cómo desafiamos las narrativas de dominación desde nuestras decisiones pedagógicas. Por esto, no pretendo dar una respuesta o una metodología fija, ya que este ejercicio requiere de una cierta ambivalencia, vulnerabilidad, duda e interpelación. Se trata de revisar nuestros vínculos, nuestros deseos en el aula, para encontrar maneras de dejarnos atravesar por el proceso. Con esta reflexión basada en mi enseñanza, espero que los cimientos (posicionamiento interseccional, empatía crítica y cuerpos de saberes colectivos), que me permiten teorizar mi experiencia, abran nuevos diálogos entre docentes de lengua a partir de las preguntas que propongo: ¿estamos invisibilizando ciertos cuerpos, vidas y lenguajes? ¿estamos inocentemente aceptando y normalizando dinámicas de dominación?

Una epistemología feminista como tecnología para problematizar narrativas de dominación desde el currículo de lengua extranjera politiza y complejiza el ejercicio pedagógico, pues permite involucrarse en un proyecto de aprendizaje ético e intelectual de justicia social que prioriza el reconocimiento de nuestros cuerpos, saberes, afectos, situándonos dentro de un contexto histórico, localizándonos desde la conciencia y el cuestionamiento de cómo habitamos dentro de relaciones de poder estructurales moldeadas y atravesadas por la clase, la sexualidad, la supremacía blanca y las epistemologías androcéntricas.

Referencias

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34. 101-119.
- Abu-Lughod, L. (2019). ¿Puede haber una etnografía feminista? En Alhena Caicedo (ed.), *Antropología y feminismo* (pp. 15-48). Asociación Colombiana de Antropología. Colección Cuadernos Mínimos.
- Ahmed, S. (2009). Happiness and queer politics. *World Picture*, 3(3).
- Ahmed, S. (2014). *Cultural politics of emotion*. University Press.
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En Mendia Azkue, I., Luxán, M., Legarreta M., Guzmán, G., Zirion, I., Azpiazu Carballo, J. (eds) *Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). Universidad del País Vasco.
- Blázquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En: Blázquez, N., Flórez, F y Ríos, M. *Investigación feminista. Colección debate y Reflexión* (pp. 21-39). Universidad Autónoma de México.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, 296-314.
- Collins, P. H. (2002). *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta Moebio*, 45, 253-274
- Gonzalez, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 309-332.
- Haraway, D. (1991). Situated Knowledges. En *Simians, Cyborgs, and Women* (pp. 183-202), Routledge.
- Haraway, D. (1998). *The persistence of vision*. Routledge.
- Harding, S. (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. Psychology Press.
- Haraway, D. (2011). *SF: Science Fiction, Speculative Fabulation, String Figures, So Far*. Pilgrim Award Acceptance Comments.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia realmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de Vista feminista. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 39-66). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- hooks, B. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. Routledge.
- hooks, B. (1996). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- hooks, B. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of leisure Research*, 316.

- hooks, B. (2000). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Pluto Press.
- hooks, B. (2017). Educación feminista para una conciencia crítica. En: Hooks, B. *El feminismo es para todo el mundo* (pp. 41-46). Traficante de sueños.
- Lorde, A. (1977). The transformation of silence into language and action. *Identity politics in the women's movement*, 81-84.
- Lorde, A. (1983). There's no hierarchy of oppression. *Bulletin: Homophobia and Education*, 14 (3/4).
- Lorde, A. (2003). "La poesía no es un lujo" y "La transformación del silencio en lenguaje y acción". En: A. Lorde *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias* (pp. 13-24). Horas y HORAS.
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders*. Duke University Press.
- Nieto, Y. (2018). Promoting the Use of Local Literacies in EFL Pre-Service Teachers to Inspire their Teaching Practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 263-273.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). Addressing gender in the ESL/EFL classroom. *Tesol Quarterly*, 504-514.
- Pérez-Bustos, T. (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e pesquisa*, 36, 243-260.
- Ribeiro, D. (2018). Breves reflexiones sobre Lugar de Enunciación. En *Relaciones Internacionales*, 39. Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) – UAM.
- Nieto Gómez, Y. A. (2019). *Diario de clases*. [documento no publicado].
- Ríos, F., Perez, O., Ricoldi, A. (2018). Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo. *Lutas Sociais* 22(40), 36-51.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Editorial Prometeo.
- Vera, A. (2019). Académica Wingka: reflexiones feministas entre lo idéntico y lo inconmensurable. En: Vera, A., Aguilera I., y Fernández, R. (eds) *Nación, Otredad, Deseo: Producción de la Diferencia en Tiempos Multiculturales* (pp.295-326). Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.

