https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive

Revista Lengua y Cultura

Biannual Publication, Vol. 8, No. 15 (2026) 98-108

ISSN: 2683-2321

Una reflexión autoetnográfica desde el análisis político del discurso

An Autoethnographic Reflection from the Political Discourse Analysis

Jesus Eduardo Gómez Martínez [a]

Abstract:

This article presents an autoethnographic teacher reflection on the experience of teaching Spanish as a foreign language (SFL) at a Historically Black College and University (HBCU) in the United States. Through Political Discourse Analysis (PDA), four critical incidents are examined (class duration, the absence of a textbook, the linguistic barrier of African American Vernacular English, and the emergence of Artificial Intelligence) that caused a dislocation in the author's sedimented pedagogical practices. The qualitative methodology is based on autoethnography, connecting the introspection of teaching practice with sociocultural and institutional dimensions. The findings suggest that contingency in the classroom highlights the impossibility of a sutured class, opening spaces to disarticulate hegemonic teaching and rearticulate alternative decolonial and affective practices. The study concludes that language teaching is also a political intervention whose pedagogical horizon should also focus on community building rather than standardized assimilation based on deficiency.

Keywords:

Spanish as a Foreign Language (SFL); Autoethnography; Political Discourse Analysis; Teacher reflection; Critical pedagogy; Historically Black Colleges and Universities (HBCUs).

Resumen:

Este artículo presenta una reflexión docente autoetnográfica sobre la experiencia de enseñar español como lengua extranjera (ELE) en una Universidad Históricamente Afroamericana (HBCU) en los Estados Unidos, desde el Análisis Político del Discurso (APD). Se examinan cuatro incidentes críticos (clases cortas, ausencia de libro de texto, barreras lingüísticas del inglés vernáculo afroamericano (AAVE) e irrupción de la IA) que generaron una dislocación en las prácticas pedagógicas sedimentadas del facilitador. A través de un enfoque cualitativo basado en la autoetnografía, se busca abrir un espacio de diálogo entre la introspección docente y la realidad cultural e institucional del aula. Los hallazgos sugieren que la contingencia en el aula visibiliza la imposibilidad de una clase perfecta o un orden suturado, abriendo el espacio para desarticular la enseñanza hegemónica y para la articulación de prácticas pedagógicas alternativas (decoloniales y afectivas). Se concluye que la enseñanza de lenguas es también una intervención política cuyo propósito no solo debería ser el cumplimiento de una métrica de asimilación basada en el déficit, sino la creación de comunidad.

Palabras Clave:
Español como Lengua Extranjera (ELE); Autoetnografía; Análisis Político del Discurso; Reflexión docente; Pedagogía crítica; Universidades Históricamente Afroamericanas (HBCU).

Introducción

Cada vez que llego a un nuevo espacio educativo, es común encontrarme en tensión entre mis concepciones pedagógicas previas y la realidad concreta del aula. A veces esta tensión parece más intensa que otras, una especie de contraste que me lleva a cuestionar y reconfigurar mi rol docente frente a 'lo que se sabe y lo que se vive' en el nuevo espacio. Empero, lo que aquí expongo considero que ha sido uno de los contrastes más abruptos, me

[a] Jesus Eduardo Gómez Martínez | Universidad Pedagógica Nacional | Ciudad-de México | México, https://orcid.org/0000-0001-9453-0384, Email: 230928011@alumnos.upn.mx

Fecha de recepción: 25/03/2026, Fecha de aceptación: 31/07/2026, Fecha de publicación: 05/10/2026

DOI: https://doi.org/10.29057/lc.v8i15. 17286

refiero a mi experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en una Universidad Históricamente Afroamericana (HBCU) en Virginia. Esta tensión se desarrolló con situaciones que divergían de mi cultura pedagógica previa, tales como clases de apenas 50 minutos, la ausencia de un libro de texto obligatorio, el poco conocimiento del inglés vernáculo afroamericano (AAVE) y la irrupción de la inteligencia artificial. Lo que inicialmente percibí como una falla, desestabilizó mis prácticas sedimentadas, obligándome a desarticular mis saberes para poder ejercer mi labor.

Este artículo propone resignificar dichas situaciones reconociendo su potencial político. Para ello, se recurre a la autoetnografía con el fin de transformar el acontecimiento vivido (Larrosa, 2006) en conocimiento crítico (Fernández-Narváez & Barrera-Quiroga, 2025). Entendida como una herramienta metodológica que politiza la experiencia subjetiva y la resistencia (Calderón Rodelo, 2021), la autoetnografía permite interpretar la dislocación de estas situaciones como momentos contingentes. Leídos mediante el Análisis Político del Discurso, estas situaciones visibilizan la imposibilidad de una docencia perfecta, abriendo una fisura en la cotidianeidad educativa que demanda decisión y articula una nueva práctica pedagógica.

El texto se estructura en tres partes. Primero, establezco la perspectiva teórico-analítica que sostiene la reflexión: el contexto histórico-político de las HBCU como espacios de resistencia, la filosofía de la pedagogía comprometida de bell hooks, el andamiaje metodológico del APD y el diseño autoetnográfico. Segundo, analizo los cuatro incidentes críticos como estudios de caso que ilustran el paso de la contingencia a la articulación de una práctica insurgente. Finalmente, concluyo con una reflexión sobre la enseñanza en la incertidumbre como un acto de creación comunitaria, un esfuerzo por construir un «entre nosotros» que, sostengo, transforma la enseñanza de lenguas en una práctica de reconocimiento a lo político.

1. Perspectiva Teórico-Analítica

Esta sección construye el andamiaje teórico y contextual que propone superar la visión técnica del paradigma racionalista, posicionando la práctica pedagógica como una intervención política articulada entre la historia de las HBCU, la pedagogía crítica y el Análisis Político del Discurso.

1.1 Contexto Histórico de las Universidades Históricamente Afroamericanas (HBCU)

Llegar a enseñar a una HBCU me hizo ver que el contexto histórico no se puede dejar fuera del aula; la educación en estos espacios siempre ha tenido una dimensión política. Las HBCU fueron creadas antes de la Ley de Derechos Civiles de 1964 como una respuesta directa a la exclusión sistémica que negaba a la población afrodescendiente el acceso a la educación superior. Su origen se remonta a un período en que las "leyes contra la alfabetización" buscaban mantener el control sobre las personas esclavizadas y libres.

Hoy, la importancia de las más de 100 HBCU que operan en Estados Unidos es incuestionable, pues, aunque solo representan el 3% de las instituciones de educación superior del país y matriculan aproximadamente al 10% de todos los estudiantes universitarios afrodescendientes, las HBCU forman casi al 20% de todos los graduados afrodescendientes (United Negro College Fund [UNCF], s. f.). Al unísono, son motores cruciales de movilidad social, según datos del United Negro College Fund (UNCF), han formado al 50% de los médicos y abogados afrodescendientes, y al 80% de los jueces afrodescendientes del país (UNCF, s. f.).

Enseñar como docente mexicano en una universidad que asumía lo político desde su creación me llevó a cuestionar, a la luz del Análisis Político del Discurso (APD), los presupuestos fundacionales de la escuela tradicional, la supuesta neutralidad, el conocimiento "puro", el molde del "buen ciudadano", el patriotismo o la pretensión de valores "universales". En una institución atravesada por luchas de poder e identidad, esa promesa incumplida de igualdad, que la HBCU me hizo ver con más fuerza, obliga a asumir el replanteamiento de Rancière (como se citó en Dussel, 2011):

Es decir, hay que pensar la igualdad como un punto de partida; estamos educando sujetos iguales a nosotros, aunque haya injusticias, aunque haya desigualdades, pero eso no quiere decir que no sean iguales a nosotros. Esta diferencia es bien central para ver cómo pensamos la pedagogía. (p. 3)

1.2 La Dimensión Afectiva en la Pedagogía

Ese «nosotros» que Rancière sitúa en el centro de la pedagogía no se construye solo desde la política institucional, sino también desde el afecto que sostiene el vínculo en el aula. Desde esta cercanía, la filosofía pedagógica de este trabajo se articula en oposición al estándar normativo, el cual identifico como el origen de la resistencia estudiantil ante la interpelación docente. En su deriva tecnicista, la institución escolar ha naturalizado procedimientos automatizados que dictan no solo cómo se debe enseñar una lengua, sino qué implica apropiársela. Por lo que, desde este razonamiento, en lo que se leerá más adelante rearticulo el entendimiento de una lengua no como un mero examen de dominio o de habilidades lingüísticas, sino como una práctica articulatoria, un espacio de identificación para crear un "entre nosotros". Esta visión se conecta explícitamente con los principios de bell hooks.[*†] En mi experiencia, me interesó, sí, que mis alumnos fueran capaces de producir en español y presentar un examen, pero también reconocerse en los hablantes del español. Esta articulación entre lenguaje y afecto ha sido explorada recientemente desde la educación lingüística crítica (Baranhuke Júnior et al., 2025), que identifica en la propia obra de hooks una pedagogía del lenguaje aún poco sistematizada para la enseñanza de idiomas.

La propuesta de hooks (2021) sobre una pedagogía comprometida abre una fisura en la tradición occidental. Formados en la herencia del dualismo metafísico, tendemos a dar por sentada la separación entre cuerpo y mente, ingresando al aula para enseñar como si solo la mente estuviese presente. Parte toral de esta pedagogía es el concepto de amor y la presencia del eros como praxis emocional crítica. La dimensión afectiva no es un añadido sentimental, sino una fuerza política que reactiva el querer aprender. Como afirma hooks (2021), la pasión y los afectos no son un asunto privado ni un elemento secundario, sino que están en el centro de la educación emancipadora. "Para que el aprendizaje sea verdaderamente liberador, los estudiantes deben ser participantes activos, no consumidores pasivos. [...] La emoción se genera a través del esfuerzo colectivo" (p. 8). Esto me resultó ineludible al observar mi propia realidad áulica, en mis clases, el estudiantado parecía saber exactamente qué esperar; la dinámica era mecánica y predecible. Considerando que para la gran mayoría de mi clase cursar la lengua extranjera era solo un requisito institucional y no su área de especialización, la pasión por lo que ocurría en el aula parecía haber muerto, así me interesé en reconocer otras maneras de entender al estudiantado, entenderlo con pasiones. De esta forma, mi pedagogía apeló a la idea de hooks (2021) para reintroducir la "emoción" (excitement) y el eros como una praxis crítica que reactiva el querer aprender. Adicional a este argumento, los afectos llevan a una reactivación del ser; desde la analítica del Análisis Político del Discurso (APD), Mouffe (2014) discute que la construcción de cualquier identidad colectiva es un acto inherentemente afectivo. En este sentido se dialoga con algo más que la razón, "la política tiene que ver con la formación de un 'nosotros' por oposición a un 'ellos' [...] y eso requiere la movilización de pasiones" (p. 23). Por tanto, negar la dimensión afectiva en el aula bajo una supuesta neutralidad técnica no solo es ingenuo, sino que termina por desactivar la potencia política de construir ese "entre nosotros".

1.3 El Análisis Político del Discurso (APD)

Finalmente, describo a la analítica, la cual me permitió desnaturalizar mis prácticas docentes. Hay que decir que, para el Análisis Político del Discurso, el discurso excede la dimensión puramente lingüística para constituir una totalidad estructurada y compleja que vincula lo simbólico con la realidad social (Buenfil Burgos, 1993), articulada mediante decisiones históricas y relaciones de poder (Laclau & Mouffe, 1987). Entiendo el discurso educativo como un conjunto de dinámicas que han cobrado tal hegemonía que hoy se perciben como la única vía natural para aprender un idioma, una tensión entre la reproducción de la norma y la resistencia discursiva que atraviesa la praxis docente en América Latina (Muñoz Blanco, 2023).

[*] bell hooks escribe deliberadamente su nombre en minúsculas, como gesto político para descentrar el ego autoral y poner el énfasis en las ideas antes que en la persona; esta grafía se conserva aquí y en las referencias, siguiendo la convención adoptada por la propia autora.

[†] Las citas de hooks y Mouffe utilizadas en este artículo provienen de sus ediciones traducidas al español (no son traducciones propias del autor).

Desde esta perspectiva, resulta indispensable distinguir entre la política, entendida como el esfuerzo institucional por imponer un orden, y lo político, que designa el antagonismo inherente a toda relación social (Mouffe, 2007). Bajo esta premisa, considero que el haber enseñado español ciñéndome únicamente a la norma peninsular, como práctica hegemónica, habría invisibilizado la dimensión política del alumnado al despojar a la lengua de sus tensiones de poder, lo que convierte a la enseñanza en una toma de postura y no en una mera aplicación técnica. Para este abordaje, el APD opera como una caja de herramientas versátil (Navarrete Cazales, 2017), aun cuando su densidad conceptual pueda representar un desafío de accesibilidad para la divulgación pedagógica (Fair, 2019).

Para interpretar y dar trayectoria a los incidentes críticos, me apropio de varias categorías clave. Comprendo la contingencia como aquellos quiebres imprevistos que trastocan la rutina del aula, demostrando que la práctica docente no es un destino inevitable, sino el resultado de articulaciones históricas y contingentes. Lo que asumimos como normal o deseable en la enseñanza de lenguas responde a prácticas sedimentadas. Toda norma pedagógica es fruto de una decisión ética y política previa que, con el tiempo, se ha naturalizado (Buenfil Burgos, 2010). Un método o un estándar de la lengua no es intrínsecamente superior, sino un elemento particular que ha logrado imponerse hegemónicamente sobre el campo educativo (Laclau, 1996).

Frente al quiebre de la rutina, la contingencia abre paso a la decisión y a la articulación (Buenfil Burgos, 2011). Ante lo imprevisto, busqué rearticular la decisión docente desde lo político para construir un nuevo sentido en el aula. A través de este movimiento, procuré interpelar al estudiantado para activar procesos de identificación que permitan la configuración contingente del «entre nosotros» como horizonte comunitario. A su vez, asumo mi posición docente como una construcción relacional y no como un rol fijo, configurada por la circulación de discursos e historias (Southwell, 2023).

El análisis se enriquece al hacer operar otros conceptos centrales que visibilizan las tensiones del aula (Southwell & Boulan, 2022). Entran en juego nociones como el significante flotante y su potencialidad para disputar la hegemonía del campo discursivo. Por su parte, el exterior constitutivo y la frontera antagónica permiten identificar lo que el discurso hegemónico excluye, como el AAVE o el español no estandarizado, para delimitar la llamada «buena norma». Por último, la interpelación muestra el modo en que las y los estudiantes aceptan o rechazan la invitación a asumir un determinado rol de aprendizaje. Así, el APD fundamenta una pedagogía otra al asumir la contingencia del aula y desmontar la ilusión de un orden pedagógico definitivo.

1.4 La Autoetnografía

Al nacer esta investigación desde mi propia trinchera educativa, el diseño metodológico se enmarca en el paradigma cualitativo-constructivista a través de la autoetnografía. Esta herramienta permite combinar la reflexión autobiográfica con la etnografía para abrir canales de comunicación entre lo personal y lo cultural, permitiendo al educador encontrar sentido en lo vivido mediante la narración para transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje (Fernández-Narváez & Barrera-Quiroga, 2025). En este enfoque, la persona investigadora vuelve conscientemente a eventos de su memoria para construir un relato crítico centrado en epifanías, las cuales revelan cómo se afrontan circunstancias excepcionales. Para fines de este estudio, dichas epifanías se conceptualizan como «incidentes críticos», entendidos como eventos de dislocación que irrumpieron mi cotidianidad en el aula.

Los datos provienen de un autoestudio reflexivo realizado durante los ciclos escolares de otoño de 2024 y primavera de 2025. La experiencia se situó en la materia de Español Principiante 1, un curso de nivel inicial (A1) obligatorio para el estudiantado con concentración en el área de Estudios Internacionales y especialidades en Idiomas, y optativo para estudiantes de otras disciplinas humanísticas. La recolección de información se fundamentó en el registro sistemático de un diario reflexivo sobre las interacciones, tensiones y resistencias experimentadas con el alumnado, complementado con la relectura reflexiva de la propia práctica. Como plantean Moraes y Queiroz (2024), esta herramienta habilita al profesorado a convertir la experiencia cotidiana en conocimiento reflexivo sistematizado. El análisis consistió en releer semanalmente el diario para cuestionar, desde el marco político del APD, las pautas de significación que inicialmente se habían atribuido desde una perspectiva didáctica. Este ejercicio permitió explorar qué otras significaciones y

acciones eran posibles, transformando la anécdota personal en un mecanismo de análisis de las estructuras hegemónicas que permean la enseñanza del español.

2. Análisis de Incidentes Críticos en el Aula

Este apartado constituye el núcleo de mi análisis. Cada incidente crítico lo examino, a partir de lo recogido en mi diario reflexivo, como un caso de estudio, demostrando cómo la irrupción de la contingencia desestabilizó una práctica pedagógica sedimentada y permitió la articulación de una alternativa otra. La selección de estos cuatro eventos respondió tanto a su relevancia analítica como a las restricciones de extensión de la revista. Cada uno desedimentó una dimensión distinta de dicha labor, en los ámbitos temporal, material, lingüístico y tecnológico, configurada desde mi experiencia docente en México y forzando su rearticulación en el contexto específico de la HBCU.

2.1 El Tiempo de Clase y el Currículo

El primer incidente crítico surge de la tensión entre la brevedad de las clases de 50 minutos, impartidas tres veces a la semana, y la extensión del temario estandarizado. Esta brevedad contrastó con mi práctica sedimentada en universidades públicas mexicanas, donde la carga horaria de cinco horas semanales me permitía estructurar la enseñanza a partir de explicaciones gramaticales extensas y ejercicios guiados. Aquella experiencia previa había naturalizado en mí una noción del tiempo pedagógico basada en la acumulación instructiva, un esquema que resultó difícil de replicar en el formato concentrado de la HBCU.

Esta estructura es una práctica sedimentada que interpela al docente como un repartidor de contenidos obligado a completar un temario en un periodo rígido. Mi frustración inicial surgió al ver que el tiempo resultaba insuficiente, al tiempo que percibía una resistencia del estudiantado, expresada en llegadas tarde recurrentes, comentarios sobre cursar la materia solo por obligación, falta de atención y nula participación. Esta tensión evidenció que las estrategias didácticas tradicionales eran insuficientes para subsanar dicha falla, pues no se trataba de acelerar la clase, sino de cuestionar la lógica administrativa del tiempo.

Esta frustración hace eco en la crítica de Maggio (2012) a la enseñanza tradicional, generadora de un aprendizaje superficial limitado a la secuencia de enseñar, aprender y aplicar. Frente a esta limitación, busqué construir una práctica cercana a lo que la autora define como enseñanza poderosa, la cual favorece comprensiones profundas y perdurables (Maggio, 2012, p. 39). Bajo la óptica del APD, esa profundidad no constituye un mero atributo didáctico, sino la disputa política por la temporalidad del aula. Cuestionar la rigidez del reloj implica interrumpir la lógica de producción y consumo de contenidos que reduce la clase a un ejercicio de aceleración instructiva, permitiendo que la enseñanza perdure al transformarse en experiencia.

En este punto me pregunté en qué necesitaba realmente que las y los estudiantes invirtieran su energía durante esos 50 minutos. Esta inquietud dialoga con el planteamiento de Montessori (1986), quien sostiene que la educación no debe entenderse como la instrucción directa del docente, sino como un proceso que se adquiere mediante la interacción activa con el entorno. Desde esta premisa, la decisión política consistió en desplazar la repetición gramatical para que el estudiantado utilizara el espacio de la clase como un entorno vivo, donde la apropiación de la lengua ocurre a partir de la interacción, el diálogo y la mediación con su propia realidad.

De este modo, esta temporalidad alternativa permitió dejar de lado la función del docente como repartidor de contenidos, reconceptualizando las sesiones como un espacio de interacción activa con la lengua viva. Esta reorganización del tiempo abrió la consideración que la crítica a la enseñanza instructiva no se agotaba en la gestión del reloj, sino que alcanzaba también a los soportes materiales del curso.

2.2 La Ausencia de Libro de Texto y el Uso del Arte

El segundo incidente crítico se sitúa precisamente en esta dimensión material y responde a la ausencia de un libro de texto obligatorio. Esta situación contrastó con mi práctica previa en universidades mexicanas y con mi propia trayectoria estudiantil, contextos donde el uso de un manual comercial se asumía como una condición indispensable para estructurar el curso. Con frecuencia, estos materiales se seleccionan desde una óptica puramente didáctica. Sin embargo, los

libros de texto también funcionan como aparatos ideológicos que divulgan un modelo específico de sujeto y un estilo de vida particular. Al concentrarse primordialmente en la gramática, el vocabulario y las habilidades receptivas y productivas, estos manuales reducen la complejidad de la lengua y reproducen una variedad estándar excluyente que obtura la diversidad lingüística. Cuando el texto comercial se vuelve sinónimo de lo que debe enseñarse, se vuelve indispensable asumir una postura crítica frente a sus contenidos. En mi caso, la ausencia de un libro obligatorio funcionó como la condición de posibilidad para desarticular esas prácticas hegemónicas y ejercer la libertad de articular clases emergentes, decoloniales y políticamente conscientes.

Esta libertad se materializó en el uso del arte como vehículo pedagógico. El arte funcionó precisamente como bell hooks (2026) lo describe, al señalar que constituye uno de los escasos lugares donde pueden producirse actos de trascendencia con un amplio impacto transformador (p. 8). Por ejemplo, la música de Celia Cruz se convirtió en un punto de entrada para visibilizar la contribución afrolatina, desafiando las narrativas que excluyen a las personas afrodescendientes de la latinidad. Esta estrategia buscó crear imágenes contrahegemónicas de la experiencia afrodescendiente que resisten los estereotipos y desafían la imaginación artística (hooks, 2026, p. 96).

Con Manu Chao, su canción *Me gustas tú* sirvió para deconstruir la noción de hablante nativo, presentando la imagen de un sujeto bilingüe que se integra a otra cultura, aprende la lengua, crea en ella y asume un posicionamiento activista. En clave de APD, esta deconstrucción opera como una identificación alternativa donde el hablante nativo deja de ser la frontera que separa al sujeto legítimo del ilegítimo, abriendo paso a una posición articulada desde la migración y la praxis política. A Frida Kahlo la abordé más allá de su faceta como pintora, analizándola como una enunciadora disidente y como un texto para explorar la complejidad de la identidad, la sexualidad y la crítica política. Su figura, atravesada por el dolor y la transgresión, funcionó como una identificación que rearticula los límites de lo permitido en el aula.

Por su parte, la presentación de María Sabina y la atención a sus cantos permitió abordar su figura no como folklore, sino como una epistemología de la vida y de la relación con la naturaleza. Su abordaje como portadora de un conocimiento subyugado ofreció una alternativa a la hegemonía del racionalismo occidental, posicionando la espiritualidad indígena como un acto político decolonial. Este giro frente al canon se vincula con la necesidad de transgredir las imposiciones de la academia tradicional, la cual suele privilegiar una educación pretendidamente científica donde las emociones no tienen lugar en la producción del conocimiento. Como señala hooks (2021), la emoción en la educación superior suele percibirse como un elemento disruptivo de la seriedad asumida como esencial para el aprendizaje (p. 7). De este modo, desarticular esa seriedad normativa me permitió abrir la clase a saberes vivos, afectivos y apasionados.

El arte en el aula posee la virtud de articular un conjunto de demandas del estudiantado al asumir las cualidades de un significante flotante dentro del Análisis Político del Discurso (APD). Como plantea Laclau (1996), un significante flotante se caracteriza por su exceso de sentido, su fijación inestable y sus fronteras antagónicas permeables, rasgos que le permiten aglutinar sentidos diversos. Esta plasticidad permite al arte operar desde una doble dimensión pedagógica. Por una parte, promueve una inclusión no asimilacionista que reconoce materiales orientados a la dimensión política de sujetos invisibilizados. Al interactuar con manifestaciones artísticas afrodescendientes y reconocer variedades marginadas, el estudiantado comprueba la existencia de otras formas válidas de habitar el idioma. Desde el APD, este reconocimiento reorganiza su posición en el aula, pues la identificación generada permite que el sujeto deje de situarse en desventaja ante una norma ajena para articularse como un agente legítimo de enunciación. Por otra parte, esta práctica no genérica actúa como un acto de resistencia frente a las inercias sedimentadas sobre qué y cómo enseñar, alineándose con la convicción de hooks (2021) de que la expresión creativa constituye una rearticulación discursiva indispensable para la libertad.

2.3 La Exclusión del Inglés Vernáculo Afroamericano (AAVE)

Al desplazar el libro comercial e introducir el arte, se profundizó el debate sobre la naturaleza misma del idioma enseñado. Como se planteó previamente, la adopción del español peninsular puede operar como una neutralización que ignora la dimensión

política de la lengua. Esta apertura hacia expresiones contrahegemónicas condujo al tercer incidente crítico, donde la jerarquía entre la norma estándar y las variedades marginadas reconfiguró la disputa en el aula.

Visibilizar identidades marginadas a través del arte me permitió rearticular la dislocación producida por mi encuentro con el Inglés Vernáculo Afroamericano (AAVE). Durante las primeras clases experimenté una contingencia comunicativa al no lograr entender gran parte de lo que el estudiantado expresaba en inglés, ya fuera por el ritmo, la entonación o el vocabulario. De manera paralela, algunas expresiones que yo les enseñaba parecían serles ajenas, dado que su formación previa en cursos donde sí se empleaba libro de texto se había basado en manuales que presentaban un español de España. Al igual que ocurre en la enseñanza del inglés en México, donde se erige la hegemonía de una variante estándar estadounidense o británica que subalterniza a las demás, identifico que el material didáctico que habían usado en su educación previa había construido una imagen estandarizada y monológica del idioma. Este momento de dislocación dio lugar a una doble exclusión discursiva y a un franco rompimiento de la jerarquía tradicional del saber.

Posicionado en el APD, resulta vital reconocer el valor de la interpelación y la identificación en la discursividad del aula. Desde la perspectiva de Althusser (2001), compartida por Buenfil Burgos (2011), la interpelación constituye el llamado ideológico mediante el cual el individuo se constituye en sujeto, mientras que la identificación opera como la respuesta a dicho llamado a través de una fijación parcial de sentido. Sostengo que el predominio del español peninsular en los textos tradicionales, al ser una variante desvinculada de las identidades afrodescendientes y de sus realidades materiales, privaba a estos contenidos del poder interpelador necesario para apelar al estudiantado de una HBCU.

Frente a esta normatividad lingüística, el arte introducido previamente en la clase comenzó a fracturar esa aparente singularidad identitaria y dialectal. Sin embargo, mi interés pedagógico no se limitaba a buscar arte que lograra una mera identificación estética en el estudiantado, sino a reforzar el «entre nosotros». Buscaba generar una empatía genuina y una disposición abierta para dialogar sobre las propias fallas de comunicación, transformando la disonancia en un puente de encuentro.

En este esfuerzo por cimentar dicho espacio común, reflexioné sobre qué otras ópticas poseían la potencia de interpelar al grupo, entendiendo que, para el APD, el sujeto pedagógico no es una abstracción neutra, sino un proceso de identificación históricamente situado y contingente (Buenfil Burgos, 2019). Fue así como acudí a la interpelación desde la dimensión histórica. Esta indagación me llevó a descubrir y presentar la riqueza de la cultura afromexicana, la raíz negra del son jarocho, la resistencia de Gaspar Yanga y la herencia de los mascogos. Estos dos últimos representan hitos importantes de la resistencia afrodescendiente y la búsqueda de libertad en México; Yanga fue un líder cimarrón africano que fundó en Veracruz el primer pueblo libre de América en 1609, mientras que los mascogos son un grupo afromexicano que escapó de la esclavitud en Estados Unidos hacia Coahuila en 1850 (Velázquez e Iturralde Nieto, 2012).

Al integrar estos elementos, la interpelación trascendió lo puramente artístico para anclarse en la memoria histórica compartida. Como argumenta Mouffe (2007, p. 19), la afirmación de una diferencia es condición previa para la existencia de cualquier identidad. En este escenario, la ausencia histórica de la cultura afrolatina en los materiales de español como lengua extranjera operó como el exterior constitutivo que espejeaba la exclusión del AAVE en mi propia formación anglófona en México. Esta exclusión de la variedad no estándar encuentra eco en hooks (2021), quien señala que exigir el dominio exclusivo del lenguaje del opresor y borrar las lenguas vernáculas constituye un acto de violencia que mutila la identidad del estudiantado. Como ella misma declara, el lenguaje es también un lugar de lucha (p. 167). De esta manera, entiendo que apropiarnos de esas diferencias lingüísticas dentro del aula nos permite usarlas como un sitio de resistencia.

Esta identificación de exclusiones compartidas, lejos de separarnos, impulsó las posibilidades de interpelación en la clase al visibilizar lo que teníamos en común. Interpreto que este proceso constituye una reactivación de lo político centrada en la particularidad de nuestro contexto, lo que Dussel (2011) denomina desigualdades dinámicas. La decisión de intervenir discursivamente a través del arte y la historia disolvió la frontera antagónica inicial. La dinámica del aula se reconfiguró, transitando de la verticalidad de un yo enseñándoles a ustedes hacia la articulación

horizontal de un «entre nosotros» sólidamente entretejido desde la experiencia compartida.

2.4 El Uso de la Inteligencia Artificial (IA) en el Aula

Mientras la dinámica del aula continuaba en la construcción de ese «entre nosotros», otro momento de contingencia me trastocó nuevamente, y es el último que describo en esta reflexión, la irrupción tecnológica. Al notar que las tareas dadas al estudiantado eran entregadas totalmente correctas, pero en el aula las expresiones de confusión del alumnado no parecían empatar con esa situación, platiqué del tema con mis compañeros del Departamento de Español, con quienes coincidimos en señalar el creciente uso de herramientas generativas de texto.

En este sentido, la presencia de la IA me interpeló directamente sobre la utilidad y relevancia de los ejercicios tradicionales en la enseñanza de lenguas. Si lo que pido que hagan mis estudiantes puede ser resuelto íntegra y eficientemente por una máquina, surge la interrogante: ¿cuál es el verdadero valor o sentido de esa asignación? ¿cumplir con métricas de productividad? El problema quizás no resida en la herramienta en sí, sino en la utilidad de ciertas prácticas educativas que han quedado obsoletas al referenciarse hasta cierto punto exclusivamente a la reproducción de información. Acudiendo a hooks (2021), esta dislocación nos recuerda que la pedagogía crítica implica una presencia política y una interacción con el alumnado como seres integrales, un vínculo pedagógico que ninguna máquina, desde su incorporeidad, puede sustituir.

Desde el discurso hegemónico o tradicional, el uso de la IA suele ser estigmatizado como una falta moral, un atajo o una simple pereza por parte del estudiante. Sin embargo, al reflexionar desde la analítica del APD, me percato de que este fenómeno representa algo mucho más profundo, un quiebre de lo educativo, una contingencia que disloca la estructura tradicional del aula. Esta dislocación visibiliza una demanda latente del estudiantado, quienes, al delegar estas tareas a la máquina, sugieren sus verdaderas necesidades, el agotamiento frente a una enseñanza-aprendizaje mecánica y reproductiva, y la urgencia de transitar hacia una praxis diferente. A la par concuerdo que el uso de la IA no es un simple deseo, sino un reflejo de las condiciones materiales impuestas por la matriz del tecnoliberalismo y la silicolonización del mundo (Sadin, 2016), donde el estudiante es presionado a un estado constante de producción y rendimiento.

A la par, esta irrupción tecnológica me llevó a interrogar mis propios preceptos docentes, los cuales históricamente visualizaban el proceso de enseñanza desde una perspectiva lineal y primordialmente enfocada en los resultados. Comprendí que las herramientas de Inteligencia Artificial ofrecen precisamente la inmediatez y perfección del producto final, lo cual despoja de significado a las actividades mecánicas. Situación que, bajo la lupa del APD, considero que esta inmediatez provoca un vaciamiento de sentido de las prácticas sedimentadas (Laclau, 1990), abriendo una fisura que desestabiliza el mito de que el producto final equivale al aprendizaje y obliga a rearticular el sentido de la tarea frente a la lógica productivista (Sadin, 2016).

De lo anterior comencé a sopesar entre recibir resultados correctos o enfocarme en un proceso significativo de aprendizaje. Con ello, mi rearticulación consistió en diseñar actividades que fomentaran una conciencia crítica, desenganchando al estudiante de la lógica productivista orientada a la simple entrega de tareas; por ejemplo, en lugar de solicitar redacciones tradicionales que la máquina puede automatizar, la dinámica se reorientó hacia prácticas donde la tecnología se integró de forma crítica. Algunas alternativas concretas consistieron en pedir a los estudiantes que auditaran y editaran un texto generado por IA identificando sus errores, responder ejercicios usando fuentes primarias o locales, o redactar *prompts* para la IA y justificar las decisiones tras las respuestas obtenidas. Así, la enseñanza dejó de reducirse a resultados mecánicos para convertirse en un proceso de aprendizaje significativo.

Es precisamente este tipo de escenarios que interpelan mi posición docente. Las posiciones docentes nunca se encuentran en un estado cerrado y definitivo, sino que siempre están siendo construidas de modo relacional (Southwell, 2023). En una HBCU esta condición implicaba en mi práctica las formas de sensibilidad y los modos en que me dejaba interpelar por las situaciones cotidianas y la presencia del estudiantado con el que trabajaba. La IA me obligó a formular nuevas interrogantes, a replantear qué hay más allá del rol de evaluador de tareas mecánicas, apuntando hacia una nueva posición docente que se nutre de la pedagogía crítica, supera el rol de vigilante del

uso de la tecnología y cuestiona las lógicas de la modernidad en el aprendizaje.

Con todo, reflexiono que la IA no representa un declive de la labor de enseñanza, sino que opera, en términos del APD, como el antagonismo que irrumpe para recordarnos y forzarnos a articular una «enseñanza poderosa» (Maggio, 2012), una enseñanza centrada en lo no automatizable, el pensamiento crítico, la imaginación, el eros pedagógico y la dimensión política.

Reflexión final

Cierro retomando el vacío discursivo con que abrí este texto, convertido aquí en una reflexión sobre cómo mi práctica docente se vio dislocada ante lo imprevisto que ocurrió en mi aula. Al problematizar estos incidentes críticos desde la intersección teórica con el Análisis Político del Discurso (APD), concluyo que lo educativo puede ser visto como una configuración discursiva, política y contingente. En conjunto, los cuatro incidentes —la reorganización del tiempo curricular, la sustitución del libro por el arte, la exclusión del AAVE y la irrupción de la IA— confirman, desde el APD, hooks y Mouffe, la imposibilidad de una práctica docente suturada y la necesidad de una pedagogía en constante rearticulación, en la misma lógica de resistencia institucional que dio origen a las HBCU. De lo anterior, reflexiono que la enseñanza de lenguas comprende más allá de la mera completitud de un currículo o el uso forzoso de un libro de texto; también es relevante cuestionar el conjunto de rituales y prácticas pedagógicas que determinan de manera activa qué temporalidades, saberes y variedades lingüísticas legitimamos y cuáles excluimos en nuestra labor diaria.

El asumir el carácter político de lo educativo nos invita a admitir que los contenidos presentados en el aula no son neutrales. En mi experiencia, se volvió evidente que el canon de los materiales tradicionales opera como un dispositivo de exclusión (como se materializó con el AAVE y la falta de representatividad afrolatina). Privilegiar una variante estandarizada bajo una ilusión de universalidad remarca una frontera antagónica que reduce las posibilidades de una identificación política y la creación de un "entre nosotros", espacio de convivencia donde nos descubrimos tan iguales como diferentes.

De igual modo, frente a la irrupción de herramientas como la inteligencia artificial (IA), abrazar la incertidumbre se convierte en una oportunidad y en una reivindicación ética. La dislocación generada por la tecnología visibiliza la necesidad y demanda de rearticular nuestra posición docente, cuestionar los sentidos de las tareas que delegamos al estudiantado. Precisamente aquí radica la principal limitante de las tecnologías frente al quehacer pedagógico, pues, aunque la máquina puede entregar productos perfectos, carece del vínculo interpersonal, la mirada atenta y la sensibilidad humana indispensables para dotar de sentido político a la educación.

Frente a este escenario que me interpela y disloca, la autoetnografía se presenta, más que como un ejercicio narrativo, como una herramienta investigativa válida y poderosa, sostenida en mi caso por el diario reflexivo que documentó estos cuatro incidentes. Transformar las tensiones, resistencias y anécdotas vividas en conocimiento crítico nos devuelve a los facilitadores nuestra voz, politiza nuestro entorno y encuentra maneras otras para transformar nuestras propias dinámicas de enseñanza.

Así también, este ejercicio remarca la utilidad de perspectivas teórico-analíticas ajenas a la racionalidad occidental. Dichos enfoques permiten denunciar la aparente neutralidad del currículo y cuestionar la pretensión de universalidad a partir del contexto de cada sujeto educativo, rescatando la dimensión afectiva frente al dualismo metafísico de la tradición pedagógica occidental (hooks, 2021). El APD y la postura de hooks nos permiten reconocer la cualidad política del estudiantado. En un momento marcado por la aceleración tecnológica y el imperativo de una productividad irreflexiva, visibilizar al estudiante como un sujeto político resulta vital, pues implica rechazar su reducción a un ente de asimilación estandarizada para validar sus agencias y resistencias. Por último, mi experiencia sugiere que la enseñanza de una lengua no debe limitarse a certificar conocimientos bajo estándares hegemónicos, sino que exige una praxis orientada a la creación de un «entre nosotros». El arte y la historia en el currículo permiten reconocer nuestras exclusiones compartidas, diluir fronteras y humanizar el encuentro pedagógico frente a la tecnología, transformando el aprendizaje del español en una práctica de reconocimiento a lo político.

Declaraciónes del artículo

1. Relevancia social:
Este trabajo aborda la necesidad de repensar la enseñanza del español como lengua extranjera frente a los retos de la diversidad cultural, las diferencias lingüísticas y la irrupción de la tecnología en contextos universitarios. Las reflexiones buscan aportar a la creación de prácticas pedagógicas más afectivas y decoloniales que fortalezcan el sentido de comunidad y el reconocimiento político en el aula.

2. Disponibilidad de datos y materiales:
No aplica. Este trabajo no generó bases de datos cuantitativas ni materiales de acceso público para depósito. La información analizada proviene del diario reflexivo y el autoestudio del propio autor.

3. Uso de inteligencia artificial:
El autor declara que no utilizó herramientas de inteligencia artificial generativa para redactar o elaborar este manuscrito. La inteligencia artificial se aborda únicamente como objeto de análisis y discusión dentro del estudio.

4. Consideraciones éticas:
No aplica. Al tratarse de una investigación autoetnográfica centrada en la reflexión sobre la propia práctica docente, el estudio no requirió la aprobación de un comité de ética ni la participación de personas en esquemas experimentales.

5. Contribuciones de autoría (CRediT):
J. E. G. M.: Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción del borrador original, y redacción (revisión y edición). El autor revisó y aprobó la versión final del manuscrito.

Referencias

[1] Althusser, L. (2001). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). En *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 1-60). Monthly Review Press.

[2] Baranhuke Júnior, C. F., Brito, B. S. C., & Palugan, T. G. A. (2025). Construindo pontes: Possíveis aproximações entre bell hooks e educação linguística crítica. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, *9*(18), 126-145. https://doi.org/10.61389/rbecl.v9i18.8940

[3] Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis político de discursos educativos: Un abordaje teórico*. DIE-Cinvestav.

[4] Buenfil Burgos, R. N. (2010). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Plaza y Valdés.

[5] Buenfil Burgos, R. N. (2011). *Análisis político del discurso y educación*. Editorial Balam.

[6] Buenfil Burgos, R. N. (2019). Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *10*(19), 23–43.

[7] Calderón Rodelo, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, *16*(29), 16-34. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/17399

[8] Dussel, I. (2011). *Aportes de la pedagogía a la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.

[9] Fair, H. (2019). Análisis político del discurso e investigación empírica: Herramientas teóricas y estrategias metodológicas para estudiar identidades y procesos políticos desde América Latina. *Ciencia Política*, *14*(27), 47-90. https://doi.org/10.15446/cp.v14n27.73323

[10] Fernández-Narváez, L. M., & Barrera-Quiroga, D. M. (2025). La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40. 1-22.

[11] Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994)

[12] Hooks, b. (2026). *Pensar el arte: Política visual* (J. Sáez, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1995)

[13] Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.

[14] Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.

[15] Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI Editores.

[16] Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *19*, 87-112.

[17] Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

[18] Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

[19] Moraes, A. C., & Queiroz, J. (2024). Diário reflexivo permeando ensino e pesquisa. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, *20*, e0055. https://doi.org/10.5965/198431782012024e0055

[20] Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

[21] Mouffe, C. (2014). *Agonística: Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.

[22] Muñoz Blanco, L. C. (2023). El discurso hegemónico y contrahegemónico en la práctica docente latinoamericana: revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 7499-7517. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7504

[23] Navarrete Cazales, Z. (2017). Análisis político de discurso: Una perspectiva de intelección que posibilita el estudio de la formación profesional [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/tematica08.htm

[24] Sadin, É. (2016). *La silicolonización del mundo: La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra Editora.

[25] Southwell, M. (2023). Notas analíticas sobre el concepto de posición docente. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31*(84). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7641

[26] Southwell, M., & Boulan, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, *15*(2), 1-15. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n2.64150

[27] United Negro College Fund. (s. f.). *The HBCU Effect®*. UNCF. https://uncf.org/pages/the-hbcu-effect

[28] Velázquez, M. E., e Iturralde Nieto, G. (2012). *Afrodescendientes en México: Una historia de silencio y discriminación*. Conapred/INAH.