

Un enfoque emancipatorio para el estudio de voces en el aula

Beatriz Alvarado

Nos abre ciertas puertas para una mejor observación y análisis de los mecanismos sociales de exclusión y construcción de identidades. La visión post-estructuralista, resultado del rechazo de las "grandes narrativas" y únicas verdades, por su naturaleza antifundamentalista desmitifica la creencia en lo universal y focaliza su atención en las voces y discursos de los históricamente silenciados.

Múltiples investigaciones sobre estudios de género han encontrado un nicho propicio en el enfoque post-estructural, el cual al cuestionar el pensamiento binario y jerarquizante permite, en términos de Baxter (2003), la creación de espacios que favorecen las voces de grupos marginados. Este enfoque permite al investigador

observar las prácticas que reprimen y silencian a estos grupos, así como sus actos de resistencia ante la opresión.

La incredulidad ante las metanarrativas (Lyotard, 1979) se refleja en la visión post-estructural, la cual dedica su atención a las historias locales e individuales (pequeñas narrativas) analizando la creación de discursos así como las relaciones de poder en las que éstas se desarrollan. Al respecto, Foucault (1981) señala que esta visión funciona como un instrumento para los que luchan, rechazan y resisten al estatus quo opresor. Tal resistencia hace posible rebatir los discursos dominantes o logocéntricos de racionalidad que privilegian tradicionalmente conductas asociadas con masculinidad sobre aquellas vistas como femeninas. De allí la necesidad de *deconstruir* (Derrida, 1978) tales discursos

para lo cual el enfoque post-estructural nos abre posibilidades de observación y análisis.

El traslado de este enfoque al plano de la investigación cualitativa tiene mucho que ofrecer cuando nos referimos al estudio de voces, identidades y agencias en el proceso educativo. Para el investigador se presenta un panorama que le permite analizar y reflexionar, según Ropers-Huilman (1997), sobre los procesos de aprendizaje así como las relaciones de poder entre los agentes dentro del sistema educativo. El enfoque post-estructural sirve al investigador como una valiosa herramienta (mas no como teoría única) que le permite analizar, en términos de Scott (1990), el funcionamiento de las manifestaciones patriarcales y le ayuda a distinguir entre lo plural-diverso y las unidades universales. Este enfoque posibilita el

rompimiento de las tradiciones filosóficas occidentales responsables de la construcción sistemática y jerárquica de los *universales* masculinos versus las *especificidades* femeninas.

¿Cómo entonces aplicar este enfoque en la observación cualitativa y análisis de la interacción de identidades y voces entre los agentes educativos? Para tal efecto se debe partir por identificar, según describe Weedon (1987), la construcción social del individuo a través de sus prácticas discursivas, su posicionalidad, agencialidad, actos de resistencia y construcción de identidades en el contexto educativo las cuales no se presentan estáticas sino en constante redefinición. Estas identidades se redefinen a medida que los agentes educativos experimentan cambios en los sistemas sociales que generalmente

silencian sus voces y limitan sus agencias. Agencia o agencialidad, para intentar definir el término, es la capacidad del individuo de hacer elecciones (individuales y colectivas) en su vida y actuar en pos de lograr cambios en sus entornos.

Existen dos elementos importantes por considerar dentro de la investigación post-estructural dirigida al plano educativo: la posicionalidad (o nuestra ubicación frente a las situaciones de poder, dominio u opresión, marginalidad o centro, etc.) del docente y la del educando. En este sentido, Tisdell (2000) señala que tanto el género, la clase como el grupo étnico ejercen una gran influencia en el proceso de enseñanza, en la forma como se construye el conocimiento y en la dinámica de dicho proceso. Tal posicionalidad abrirá (o cerrará) las puertas a la construcción de discursos, de

voces e identidades dentro del aula.

Estudios basados en pedagogías post-estructurales señalan la necesidad de reformar las prácticas educativas y formar docentes capaces de cuestionar su posicionalidad frente a las estructuras discursivas y de que operan en el proceso educativo con el fin de lograr cambios sociales favorables y asistir a los educandos en la construcción de nuevos conocimientos y desarrollo de identidades. De esta manera, la misión del docente debe extenderse más allá de la transmisión de contenidos y convertirse en etnógrafo del proceso educativo capaz de analizar críticamente las relaciones de poder entre los géneros prestando especial atención a las voces marginales.

Al convertirse en observador crítico el docente

sobrepasa la simple transmisión de información envolviéndose en lo que hooks (1994) describe como "pedagogía inclusiva," la cual empodera a los educandos impulsándolos a aplicar un pensamiento crítico sobre lo aprendido y traduciéndolo a su vez en un conocimiento emancipatorio y democrático capaz de transformar sus vidas y facilitar cambios estructurales. De esta forma, el enfoque post-estructural por su rechazo a las singularidades y su apertura a la pluralidad de significados y voces, puede convertirse en una herramienta útil en las prácticas educativas.

Por su calidad emancipatoria este enfoque puede convertirse en un aliado para llevar a la mesa de discusión las prácticas patriarcales y las relaciones de género en el contexto educativo-comunitario creando la posibilidad de construir un espacio para el diálogo

democrático y para las experiencias individuales que cada agente educativo trae consigo desde su entorno familiar, local y regional.

La observación de las prácticas educativas bajo el lente post-estructural asiste al docente-investigador en el análisis de las identidades de los educandos, no como entes fijos o unitarios sino, según Kenway & Modra (1992), como identidades múltiples y cambiantes de acuerdo con la creación y desarrollo de los discursos que influyen sus vidas dentro y fuera del contexto educativo. La dinámica de las prácticas educativas consiste en el encuentro de una variedad de discursos (de dominación, subordinación, poder y/o resistencia); por tanto, el surgimiento de voces y agencias en el aula dependerá de la posicionalidad de los agentes

educativos, de la forma como interactúan los discursos y quienes los manejan o promueven.

Este es un aspecto importante en el análisis de las interacciones dentro y fuera del aula por parte del docente-investigador ya que es, de acuerdo con Davies (1989), a través de la creación o aplicación de las formaciones discursivas en el entorno social del individuo que ésta(e) aprende a posicionarse como mujer u hombre con conductas que le permiten identificarla/o con una identidad *reconocible*. El enfoque post-estructuralista, por el contrario, evita la tentación de crear este tipo de identidades "reconocibles" y facilita al investigador analizar e interpretar (o reinterpretar) la realidad desde múltiples ángulos que le permitan describir lo complejo, dinámico y hasta

contradictorio (Hayes, 2000) de la experiencia humana.

Beatriz Alvarado es docente de Capital University en el Estado de Ohio y Directora Ejecutiva de la Fundación Killari.

Referencias

- Baxter, J. (2003). *Positioning gender is discourse. A feminist methodology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Davies, B (1989). Education for sexism: a theoretical analysis of sex/gender bias in education. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1), pp. 1-19.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1981). *The history of sexuality (volume one). An introduction*. Harmondsworth: Pelican.
- Hayes, E. (2000). Creating knowledge about women's learning. In E. Hayes & D. Flannery (Eds.), *Women as learners: The significance of gender in adult learning* (pp. 217-247). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Kenway, J. & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp.138-167). New York: Routledge.
- Lyotard, J. (1979). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Ropers-Huilman, B. (1997). Constructing feminist teachers: Complexities of identity. *Gender & Education*, 9(3).
- Scott, J.W. (1990). Deconstructing equality-versus-difference: or, the uses of poststructuralist theory for feminism. In M. Hirsch & E.F. Keller (Eds.), *Conflicts in Feminism* (pp. 134-148). New York, Routledge.
- Tisdell, E. (2000). Feminist pedagogies. In E. Hayes & D. Flannery (Eds.), *Women as learners: The significance of gender in adult learning* (pp. 155-185). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Weedon, C. (1987) *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell.