

Hacia una teoría de educación anti-opresiva

Kevin K. Kumashiro

Swarthmore College

Este artículo revisa la literatura en desarrollo en educación anti opresiva (En otras palabras, la educación que trabaja en contra varias formas de opresión) resumiendo y criticando los cuatro primeros acercamientos que investigadores de la educación han tomado en conceptualización (1) La naturaleza de la opresión y (2) Los planes de estudio, pedagogías y políticas necesarias para lograr un cambio. Estos cuatro acercamientos a la educación anti opresiva son educación para el otro, educación sobre el otro, educación que es crítica en privilegiar y “otralizar”, y educación que cambia estudiantes y sociedad es. Participar en educación anti opresiva requiere no solamente una amalgama de estos cuatro acercamientos. Para afrontar la multiplicidad y la situacionalidad de la opresión y la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, los educadores también deben mirar más allá constantemente el campo de la investigación educacional para explorar las posibilidades de las teorías que permanecen marginadas. Incluyendo perspectivas post-estructurales y psicoanalistas. Este artículo concluye con implicaciones para futuras investigaciones.

En un intento de afrontar las numerosas formas en la que el racismo, clasismo, sexismo, heterosexismo y otras formas de opresión forman parte de las escuelas, educadores e investigadores de la educación se han mantenido ocupados en dos tipos de proyectos: entendiendo las dinámicas de la opresión y articulando maneras de trabajar en contra de ello. Trabajando desde el feminismo, críticamente, multiculturalmente, extrañamente u otra perspectiva, parece ser que todos están de acuerdo en que la opresión es una situación dinámica en la que ciertas formas de ser (por ejemplo, tener una cierta identidad) son privilegiadas en la sociedad mientras que otras son marginadas. Por otra parte, no están de acuerdo en la causa específica o naturaleza de opresión y en los planes de estudio, pedagogías y políticas educacionales necesarias para lograr un cambio. Colectivamente, ellos apuntan hacia lo que yo veo como cuatro formas de conceptualizar y trabajar en contra de la opresión. En este artículo, describo y critico cada acercamiento notando como los diferentes métodos ayudan a lograr diferentes metas. Yo argumento que aunque los educadores han venido mucho tiempo detallando acercamientos que afrontan diferentes formas y diferentes aspectos de opresión, necesitan hacer uso de perspectivas post-estructurales para de ese modo afrontar la multiplicidad y situacionalidad de la opresión y complejidad de la enseñanza y el aprendizaje. Ampliando las formas en que conceptualizamos las dinámicas de opresión, los procesos de enseñanza y aprendizaje e incluso los propósitos de escolarizar son necesarios cuando se trabaja

contra las variadas formas de opresión que forman parte de las vidas de los estudiantes. Hacer eso requiere no solamente una amalgama de estos 4 acercamientos (Los que muchos educadores ya usan), también “mirando más allá” del campo para explorar las posibilidades de teorías que permanecen marginadas en investigación educacional. Antes de abordar mi análisis, debería explicar mi terminología. Yo uso el término “otro” para referirme a esos grupos que son tradicionalmente marginados en la sociedad, es decir, que hay otros respecto a la norma, como estudiantes de color, estudiantes de bajas, o desempleadas familias, estudiantes que son mujeres u hombres pero no estereotípicamente “masculinos,” y estudiantes que son o son mirados como extraños (definiré este término en un momento). A pesar de que mi análisis se enfoca solo en 4 formas de opresión, yo creo que se extiende hacia otras formas de opresión y hacia otros grupos tradicionalmente marginados, como los estudiantes con discapacidades, estudiantes con competencias del lenguaje limitadas o nulas, y estudiantes de religiones no cristianas. Investigaciones futuras deberían explorar más allá estas conexiones.

Yo uso el término “extraño” para referirme a personas que son “gay, lesbianas, bisexual, transgénero, intersexuada- en otras palabras, ni hombre ni mujer (Chase, 1998; Kessler, 1998)- o en otras formas “extraño” por [sus] identidades sexuales u orientaciones sexuales.” A pesar de que mayoritariamente uso “extraño” para referirme a una orientación sexual, yo no limito su definición a “gay, lesbiana o bisexual” en parte por la interconexión de sexualidad y sexo/género (Butler, 1990) y también en parte por la interconexión de la heterosexualidad y la opresión de géneros (Wilchins, 1997). El término “extraño” después de todo, como “maricón” y “tortillera” deroga no solamente personas que sienten atracción por miembros de su mismo género, sino que también personas que exhiben rasgos físicos y de comportamiento que la sociedad considera apropiados solo para los de diferente género. (Por ejemplo, niños que actúan “como niñas” y niñas que lucen “como niños”). Añadiendo a la inclusión, Yo escojo usar el término “extraño” para su efecto pedagógico y significado político. Como argumentaré después, el término “extraño” es incomodo para muchas personas porque continua invocando una historia de intolerancia y odio. Por otro lado, para muchos extraños, ha significado el rechazo de sexualidades normativas y géneros, la recuperación del término de sus identidades y un sentimiento de auto-apoderación (Capper, 1999; Pinar, 1998; Tierney & Dilley, 1998). Este término rompedor e incomodo con sus múltiples significados y usos, parece apropiado para un ensayo sobre cambiar la opresión.

Educación para el otro

¿Qué es opresión?

El primer acercamiento de afrontamiento a la opresión se enfoca en mejorar las experiencias de los estudiantes quien son “otralizados” o de otra forma presionado, en y por una sociedad común. Investigadores, tomando estos acercamientos, han conceptualizado la opresión en los colegios en 2 formas. Primero, los colegios son espacios en donde el Otro es tratado de formas perjudiciales. A veces el daño resulta de la acción de pares o incluso de maestros y staff. Por ejemplo, muchos investigadores han documentado la discriminación, el acoso, violencia física y verbal, exclusión y asolación experimentada por estudiantes mujeres (Kenway & Willis, 1998), por estudiantes extraños o estudiantes que son mirados como extraños (P. Gibson, 1998), y por estudiantes de color, como asiático-americanos (U.S. Comisión de derechos civiles, 1992). Sin embargo, a veces, el daño proviene de las inacciones de educadores, administradores y políticos. Por ejemplo, un número de investigadores han documentado las condiciones chocantes, vergonzosas y substandar como los insuficientes recursos educativos así como edificios y salas de clases peligrosos, de muchos colegios urbanos que abarcan a estudiantes económicamente pobres y estudiantes de color (Kozol, 1991), mientras otros han apuntado a la falta de atención que reciben las estudiantes mujeres por parte de los profesores quienes simultáneamente dan mucha de su atención a estudiantes hombres con problemas (Orenstein, 1994). La primera forma, entonces, que investigadores han ilustrado la opresión es apuntando a las formas reconocidamente dañinas en las que solamente algunos estudiantes son tratados en y por los colegios, en otras palabras, las formas externas en la cual la “otredad” es marginada.

Por el otro lado, la opresión no es siempre fácil de reconocer. La segunda forma que los investigadores han conceptualizado la opresión es mirando supuestos y expectativas sobre el otro- Especialmente aquellas sostenidas por los educadores -que influncian en como el otro es tratado. En particular, miran las formas internas de pensar, sentir y la valoración que justifica, sin falta, y llegan a formar parte (incluso re-enforzadas) del dañino trato de los Otros. A veces estas disposiciones- ambas consiente e inconsciente - son sobre los que el Otro es y/o debería ser. Por ejemplo, investigadores han apuntado a varios prejuicios raciales y étnicos y estereotipos que influncian el cómo los profesores tratan a sus estudiantes de color (Miller, 1995), o las ideologías sexistas y estereotipos que influncian el cómo profesores tratan diferentemente a sus estudiantes mujeres y hombres y como los estudiantes se tratan entre ellos (Kenway & Willis, 1998; Mac an Ghaill, 1994). Por el otro lado, a veces estas disposiciones son sobre los que el Otro no es pero debería llegar a ser o sobre los que los privilegiados no deben ser, para así no ser el

Otro. Por ejemplo, investigadores han apuntado a la provechosa ideología de que los estudiantes de color deberían ajustarse a la cultura común y llegar a ser como los americanos blancos de clase media (Miller, 1995) o la sexista y heterosexista afirmación de que todos los niños deben exhibir su hegemónica masculinidad para ser un hombre “real” (Askew & Ross, 1998).

Los estudiantes han respondido en una variedad de formas a estas disposiciones y tratamientos opresivos. Algunos han “sobre compensado” con un hiper-rendimiento en actividades académicas, extracurriculares y sociales (Friend, 1993); algunos han acomodado lo suficiente para tener éxito académicamente pero han mantenido el sentido de conexión con sus culturas étnicas han soportado depresión, se han tornado violentos consigo mismos abusando de las drogas, pasando hambre y cortando sus cuerpos, incluso intentando o cometiendo suicidio (Orenstein, 1994; Uribe & Harbeck, 1992). Así para el espectador, algunos de estos estudiantes tienen éxito en el colegio, pero por el otro lado, otros son marginados, fallan y caen, mientras que aun otros no exhiben signos que los diferencien de la mayoría de el cuerpo estudiantil. Pero a pesar de las aparentes diferencias entre aquellos estudiantes que logran el éxito y aquellos que fallan o simplemente fallan al distinguirse ellos mismos, todos experimentan opresión.

Logrando el cambio

Investigadores en este primer acercamiento de educación anti-opresiva han sugerido dos formas en la que se puede afrontar la opresión. Primero, respondiendo a la noción que los colegios son “espacios dañinos,” muchos investigadores han argumentado que los colegios tienen que ser y proveer espacios de ayuda al estudiante, especialmente para esos estudiantes que son apuntados por las formas de opresión descritas arriba. Estos “espacios” han sido conceptualizados en dos niveles. En el primer nivel, El Colegio completo necesita ser un espacio que es para los estudiantes que recibe, educa y enfrenta las necesidades de los Otros. Por ejemplo, el colegio debe ser un espacio seguro, donde los Otros (entre ellos extraños y estudiantes asiáticos-americanos) no sean dañados verbalmente, físicamente, institucionalmente ni culturalmente (Comisión del gobernador sobre la juventud gay y lesbiana, 1993; U.S. comisión en derechos civiles, 1992). El colegio debe ser un espacio afirmador, donde la otredad (como la diferencia racial y la sexualidad extraña) es bienvenida, donde la normalidad (cultural o sexual) no está presumida, donde los estudiantes tendrán una audiencia para sus voces “otralizadas” y donde los otros tendrán papeles modelos (Asante, 1991; Malinowitz, 1995). El colegio también necesita ser financieramente y materialmente sonido del espacio, donde los edificios son seguros, los materiales de estudio están disponibles y los programas y el personal están suficientemente financiados.

En el otro nivel, el colegio debe proveer espacios separados donde los estudiantes que encaran diferentes formas de opresión puedan ir por ayuda, apoyo, defensa, recursos por lo tanto un empujón hacia adelante. Por ejemplo, los colegios necesitan proveer espacios terapéuticos donde estudiantes dañados puedan ir para trabajar a través de sus traumas, provenientes de un acoso o ataque; para recibir un apoyo proveniente de grupos de apoyo; y para conocer y aceptar quienes son aprendiendo sobre sus diferencias raciales y sexuales (Crystal, 1989; Reynolds & Koski, 1995). El colegio también debe proveer espacios de apoyo los Otros puedan recibir defensa como la provista por los profesores dispuestos a servir en comités que afrontan la discriminación y el acoso sexual y para significar su defensa poniendo triángulos rosados en las puertas de su salón de clases, por ejemplo (Kenway & Willis, 1998). Las alianzas de estudiantes que participan en acciones políticas como la alianza gay-hétero (Woog, 1995) y la organización de estudiantes asiáticos-americanos (Lee, 1996) también deberían ocupar estos espacios. Finalmente, los colegios necesitan espacios de empoderamiento donde los Otros puedan encontrar los recursos y las herramientas para enfrentar la opresión por ellos mismos, como panfletos informativos de varias organizaciones y una amplia variedad de literatura en bibliotecas y salas de recursos (ver por ejemplo, la lista de recursos extraños en Besner & Spungin, 1995; Comité de asuntos de Gay, lesbianas y bisexuales, 1997; Unks (ed.), 1995). Muchos han incluso argumentado que las escuelas deberían ser, o por lo menos proveer, espacios de aprendizaje exclusivos para los Otros, así como colegios y salas de clases solo para un sexo (Salomone, 1977).

La segunda forma que los investigadores han sugerido que la opresión se puede afrontar responder a las disposiciones dañinas de los profesores e involucra enseñar a todos los estudiantes. Investigadores han argumentado que los educadores no solo necesitan reconocer la diversidad entre sus estudiantes, sino que también apoyar estas diferencias y tratar a sus estudiantes como de razas, géneros, sexuados y clasificados individualmente. Por ejemplo, investigadores sugieren que mejor que asumir que los estudiantes de color son intelectualmente inferiores a los estudiantes blancos americanos, o culturalmente deficientes, los educadores deberían incorporar las culturas domésticas de los estudiantes al salón de clases y a pedagogías, enseñando de una forma “sensitivamente cultural” o “relevantemente cultural” (Ladson-Billings, 1994; Philips, 1983; Sheets, 1995; Vogt, Jordan & Tharp. 1993), o incluso enseñando a los estudiantes sobre “la cultura del poder”, así ellos sabrán que se toma para tener éxito en colegios comunes y en la sociedad (Delpit, 1988). Más allá del empleado tradicional y, como muchos han argumentado, las pedagogías masculinas que tienden a beneficiar a los niños marginando a las niñas (como por ejemplo, lo hacen las clases prácticas centradas en el profesor o debates competitivos donde la enseñanza/aprendizaje es racional, abstracta y separada de la experiencia personal), los educadores deberían enseñar en maneras que sean equilibrados (Asociación

americana de mujeres universitarias, 1992; Sadker & Sadker, 1994), sean tradicionalmente “femeninas”- Así como personalmente “conectando” y construyendo conocimiento con sus estudiantes (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986)- o sean sensibles a las diferencias entre como los niños y las niñas piensan y evalúan (Giligan, 1982). Además los educadores deberían enseñar de una forma que confronte el sexismo-y su concomitante heterosexismo (Epstein, 1997)-prevaliente entre los niños (Connell, 1997) y pequeños hombres (Sanday, 1990).

Sobre los estudiantes extraños: Mejor que asumir que los estudiantes son heterosexuales y sexualmente “inocentes”-lo que no es decir asexual sino que más frágilmente heterosexual (Watney, 1991)-y por ese asunto, es que los estudiantes pueden o deberían dejar sus sexualidades fuera del colegio, los educadores deben reconocer y afrontar el hecho de que los alumnos traen su sexualidad dentro de los colegios por una variedad de razones como por ejemplo resistirse a las normas (Walkerdine, 1990) y para denigrar a los Otros (Epstein & Johnson, 1998), y que los estudiantes no son todos heterosexuales (Algunos extraños, otros cuestionables). Finalmente, mejor que asumir que el escenario de una clase de alumnos o una comunidad no tiene relación en como él o ella se compromete con la enseñanza, los educadores deberían reconocer las realidades de la vida día a día que puede dificultar las habilidades para aprender de cada uno -como Johnson (1977) hizo cuando ella confrontó la muerte de un compañero en un colegio de una ciudad interior- y debería dibujar desde el conocimiento propio del estudiante, experiencias y perspectivas (Como sylvester (1977) hizo cuando el transformó su salón de clases predominante de estudiantes de color de clase trabajadora en una “mini -sociedad” en la cual los estudiantes Hacían sus propios negocios).

En breve, estos estudios sugieren que los educadores no deberían ignorar las diferencias en las identidades de sus estudiantes, tampoco deberían asumir que sus alumnos son “normales” (en otras palabras, esperar de ellos que tengan la normativa, identidades privilegiadas) o neutrales, quiere decir sin raza ni sexo (lo que comúnmente se lee como “normal”, de todas formas). Mejor, los educadores necesitan reconocer y afirmar las diferencias e hilar sus enseñanzas a las especificaciones de su población estudiantil.

Fortaleza y debilidad

La fortaleza de este acercamiento es que llama a los educadores a reconocer que existe una gran diversidad entre la población de estudiantes y más importante, que la mayoría de los estudiantes -nombradamente, todos los que no son blancos americanos, hombres, hegemoníicamente masculinos, heterosexuales y clase media o alta- son marginados y dañados por varias formas de opresión en los colegios. Los educadores tienen la responsabilidad de hacer los colegios en un lugar que son para e intentan enseñar a todos

sus alumnos. El fallar al trabajar en contra de las variadas formas de opresión significa ser cómplice de estas.

Por el otro lado, Este acercamiento tiene sus limitaciones. Hay por lo menos tres. Primero, los educadores no pueden enfocarse solamente en el tratamiento de los otros e ignorar otras formas en que la opresión se involucra en los colegios. De hecho al conceptualizar la opresión en términos de marginación de los Otros (y no en términos de privilegiar a lo “normal”), y enfocándose predominantemente en las experiencias negativas de los Otros en los colegios, este acercamiento implica que los Otros son el problema; esto implica que sin los Otros, las escuelas no serían lugares opresivos. Una debilidad entonces de este acercamiento a la educación anti opresiva es su énfasis en el prejuicio individual, diferencia cultural, el dañino tratamiento interpersonal de los Otros y su falla de atender a otras causas y manifestaciones de opresión. Las dinámicas de la opresión no son reducidas en la manera en que ciertos estudiantes son tratados por educadores y por otros estudiantes; entonces cortar la opresión requiere más que prevenir las interacciones dañinas interpersonales.

Segundo, una forma de educación que es para los otros requiere definir afrontar grupos cuyas identidades y límites son difíciles de definir porque son fluidos, impugnados y constantemente cambiando. Dificultades y preguntas surgen en al menos 3 situaciones. Primero, cuando los lugares seguros en desarrollo, programas de apoyo y recursos que trabajan contra la homofobia, uno puede preguntar, ¿Quien es el Otro para el cual estos espacios son?, ¿Son solo para estudiantes que se identifican como gay, lesbiana o bisexual, o quizás quienes se cuestionan su identidad también? Todos ellos son dañados por la homofobia, y todos ellos merecen el apoyo, pero uno puede argumentar que necesitan diferentes tipos de apoyo. Segundo, cuando se implementan pedagogías feministas que se esfuerzan en enseñar formas feministas o para incentivar a las niñas a entrara los campos no tradicionales, uno puede preguntar, ¿La meta de esta pedagogía es desafiar la opresión de géneros?, si es así, ¿Quién es el Otro al cual esta pedagogía va apuntada? ¿Solo a las niñas, y quizás niños no hegemónicamente masculinos también?, ¿Qué pasa con otras personas presionadas en base a su género, como personas transgénero e intersexuadas? Sin ignorar la necesidad de afrontar la historia del patriarcalismo y sexismo contra la mujer y niñas, los educadores deben también romper las categorías de géneros para así trabajar contra la opresión de las personas que no caben en las categorías normativas de “niño y “niña” (Bornstein, 1994; Chase, 1998). Tercero, incluso cuando el Otro es nombrado, espacios, recursos y pedagogías a menudo tienen éxito en alcanzar solo una parte de la población apuntada y fallan en afrontar a los estudiantes que son marginados en base a tener más de una identidad. Estudiantes que son ambos extraños y de color no se sienten “a salvo” entrando a centro de estudiantes

multiculturales. Pedagogías culturalmente relevantes que desafían el racismo a menudo operan con discursos heterosexistas que silencia a la gente de color con sexualidad extraña.

A sí, naturaleza situada de la opresión (mediante la cual la opresión actúa diferentemente para diferentes personas en diferentes contextos) y las múltiples identidades intersecantes de los estudiantes hacen difícil cualquier esfuerzo anti opresivo que gira en torno en solo una identidad y solo una forma de opresión. Quizás lo que se necesita, entonces, son esfuerzos que intentan explícitamente afrontar multiplicidad y mantener las metas y límites fluidos y situados. En otras palabras, lo que se produce o se practica como un espacio seguro, un programa de apoyo, una pedagogía feminista o una pedagogía culturalmente relevante no puede ser una estrategia que llama a ser la solución a todas las personas en todo el tiempo, si no que es un producto o una práctica que constantemente está siendo contestada y redefinida. Mejor que buscar por una estrategia que funcione yo llamo a la participación en esfuerzos que afronten las necesidades conocidas y articuladas y la individualidad de los estudiantes. Pero constantemente mirando a los márgenes para encontrar a los estudiantes que están siendo marginados y necesidades que deben ser articuladas aún. Los educadores deberían crear espacios seguros basados en lo que ellos ven que se necesita en el momento, pero ellos a la vez deberían constantemente re crear esos espacios preguntando ¿A quién estos espacios perjudican o excluye? Ellos deberían crear programas de apoyo pero también re crearlos preguntando ¿Qué practicas, este programa anula y hace impensable algo? Los educadores deberían participar en pedagogías relevantes y equitativas pero también deberían constantemente re pensar sus pedagogías preguntando ¿A quién esta pedagogía pasa por alto o silencia? Sin complicar constantemente el término de “los Otros”, una educación “para los Otros” no será capaz de afrontar las maneras en que siempre se pase a llevar a alguno de los Otros.

Una tercera debilidad de este acercamiento es la suposición de que los educadores pueden abarcar correctamente las necesidades de sus estudiantes, especialmente sus estudiantes “Otralizados”. Como argumentaré más tarde, el enseñar involucra un gran grado de incognoscibilidad. Ellsworth (1977) Por ejemplo, apunta que hay siempre un “espacio entre medio” el profesor/la enseñanza y el aprendedor/aprendizaje, entre, por ejemplo, quienes el maestro cree que son sus estudiantes o quienes son realmente, o entre que enseña el profesor y que es lo que sus estudiantes aprenden. ¿Qué significa, entonces, dar a los estudiantes lo que necesitan si nosotros reconocemos que no podemos saber (1) que necesitan (2) y si nuestro esfuerzo es recibido por los estudiantes en la manera que nosotros queremos que el estudiante lo reciba? Esto no es decir que los educadores no deberían intentar enseñar, si no que la noción misma de lo que significa

“ensañar” necesita cambiar. Discutiré este factor de desconocimiento cuando abarque al cuarto acercamiento para trabajar en contra la opresión. En ese momento enlazare la noción de “trabajar a través del trauma” con otra noción psicoanalista que es “aprendiendo a través de la crisis.” Por ahora mi punto es que el primer acercamiento es necesario para trabajar en contra los efectos dañinos de la opresión pero ayudando solamente al Otro (y presumiendo conocer al Otro) por sí solo no es suficiente.

Educación sobre el Otro

¿Qué es opresión?

Los educadores no pueden enfocarse exclusivamente en el tratamiento del Otro e ignorar otras formas en la que la opresión actúa en los colegios. Desde el ambiente escolar al curriculum escolar, algunos investigadores han intentado trabajar en contra de la opresión enfocándose en lo que todos los estudiantes (Privilegiados y marginados) saben y deberían saber sobre los Otros.

Investigadores han apuntado a dos tipos de conocimiento (o quizás más preciso, dos formas de pensar) que puede llevar al daño de los Otros por otros (por ejemplo, a través de las interacciones interpersonales y la inacción del educador descrita antes) o por él o ella misma (como cuando un individuo internaliza mensajes negativos). El primer tipo de conocimiento es el conocimiento sobre (solamente) lo que la sociedad define como “normal” (la manera en que las cosas son generalmente) y que es normativa (la forma en que las cosas deberían ser). En este caso, la otredad es conocida solo por inferencia y a menudo en contraste a la norma, por lo tanto solamente parcial. Aquel conocimiento parcial mayoritariamente guía a una equivocación de conceptos, como la noción de “auténtico” Los americanos son nuevos colonos ingleses blancos y sus descendientes, lo que significa que personas de color no son americanos reales (ver Giroux (1997) para una discusión sobre blancura y “codificación” racial); o que los seres humanos normales y morales se enamoran, se casan y procrean con los miembros de su sexo contrario, lo que significa que la atracción hacia un mismo sexo refleja una enfermedad, un pecado y/o un crimen (Sears, 1987); o que existen dos géneros/sexos y aquellos miembros de cada género exhiben solamente cierto comportamiento, apariencia, sentimientos, ocupaciones, etc., lo que significa que todos los que se desvían tienen un género no natural o inapropiado (Chase, 1998; Connell, 1987). Temas para el curriculum, como la celebración de inventores industriales y la relativa ausencia de cualquier discusión de la labor de explotación en los libros de historia de EEUU (Anyon, 1979).

El segundo tipo de conocimiento es sobre el Otro pero apoya un entendimiento desordenado y mal guiado del Otro que se basa en estereotipos y mitos. En otras

palabras, el segundo tipo de conocimiento es parcial. Solo algunos estudiantes aprenden o adquieren esta segunda forma de conocimiento, ambas fuera y dentro del colegio. Fuera del colegio, por ejemplo, los estudiantes aprenden sobre los extraños de cuentas sensacionalistas y estereotípicas en la media y la cultura popular. (Lipkin, 1995); Ellos aprenden sobre los hombres y mujeres asiático-americanos de representaciones exóticas en películas y televisión (Okihiro, 1994); y ellos aprenden sobre los roles “correctos” de las niñas o mujeres y de niños u hombres de sus familias, sus comunidades, la prensa popular, y así en adelante (Willis, 1977; McRobbie, 1978). Pero incluso dentro de las escuelas, los estudiantes aprenden un poco de lo que combate estos estereotipos y malas representaciones. Por ejemplo, los estudiantes aprenden un poco si no es nada sobre el movimiento de la liberación gay en libros de historia. (Lipkin, 1995); Ellos ven pocas representaciones de extraños en libros de salud, y muchas de estas solo en el contexto de enfermedades de transmisión sexual (Whatley, 1992); ellos escuchan y/o participan en pocas discusiones sobre extraños, excepto cuando hacen bromas haciendo comentarios despectivos y desde que esto a menudo va sin ninguna represión del maestro, ellos como consecuencia aprenden que es aceptable denigrar a extraños (Unks, 1995); niños en particular aprenden que la normalidad no incluye a las sexualidades extrañas (Epstein 1997; Mac an Ghaill, 1994).

En poco, investigadores han sugerido que el “conocimiento” que tienen muchos estudiantes sobre el Otro, o es incompleto por la exclusión, invisibilidad y el silencio o distorsionado por la denigración y la marginación. Lo que hace estos conocimientos parciales tan problemáticos es que ellos son a menudo enseñados a través de currículos informales o “escondidos” (Jackson, 1968). Lo que significa que porque ellos son enseñados indirectamente, penetrantemente y casi siempre no intencionalmente, cargan más educación significativa que la del currículo oficial (Jackson, Boostrom, & Hanson, 1993).

Logrando el cambio

Investigadores que adoptan este segundo acercamiento, educación sobre los otros, han argumentado que los colegios y profesores necesitan trabajar contra estas dos formas dañinas de conocimiento que son reforzados en los colegios. Ellos han sugerido dos formas de enseñar sobre el otro. Una, el currículo debe incluir unidades específicas en el Otro, como unidades curriculares en historia del labor y resistencia (Apple, 1995); educación feminista, o algún número de campos en estudios de mujeres (Schmitz, Rosenfelt, Butler & Guy-Sheftall, 1995); Literatura por y/o extraños (Sumara, 1993) o la representación de extraños en filmes (Russo, 1989); y varios tópicos en estudios de asiático-americanos (Hune, 1995) y estudios étnicos (Chan, 1995).

La segunda estrategia para enseñar sobre el otro es integrar la Otridad a través del currículo. Los educadores no deberían limitar sus clases sobre el otro a una o dos veces al año cuando este tema es exclusivamente afrontado, sino que integrar lecciones y temas sobre los Otros a través del currículo. Por ejemplo, los educadores pueden enseñar sobre los movimientos sobre la resistencia gay cuando hablan sobre los movimientos sobre los derechos civiles de 1960s, cuando se habla sobre el impacto de cambiar los límites de distritos votantes en elecciones locales (lo que ayudó al activista Harvey Milk a ser elegido en la mesa de supervisores de San Francisco en los 80s), cuando se habla sobre las movilizaciones de las bases en torno a la epidemia del SIDA y la manta conmemorativa del SIDA. Más oportunidades de rutina para integrar a la diversidad incluye: la redacción de problemas matemáticos; listas que sugieren los posibles tópicos a cubrir por proyectos de investigación de ciencias; discusiones de la vida personal sobre autores históricos, figuras, políticos, líderes y celebridades; y el uso de hablantes invitados (Loutzenheiser, 1997).

Integrando clases en los Otros, a través del currículo, los educadores pueden moverse simplemente añadiendo en una lección aquí y allá. Esa integración puede trabajar contra la noción de que la enseñanza y aprendizaje sobre el Otro puede ser lograda con una lección de día, dicen, en nativos americanos y otro día en los discapacitados físicos. Además moverse de una lección discreta sobre los Otros puede funcionar contrariamente a la tendencia de tratar diferentes grupos como exclusivamente mutuales. Tal enfoque habilita a los educadores a afrontar las intersecciones de estas identidades diferentes y su respectiva forma de opresión, examinando, por ejemplo, temáticas extrañas en literatura étnica (Athanases, 1996); sexualidades extrañas en comunidades de color (Sears, 1995; Wilson, 1996) o críticas de movimientos feministas y espacios feministas por mujeres de escenarios de clase trabajadora, mujeres de color, mujeres con sexualidad extraña y así en adelante (Anzaldua, 1987; Maher & Tetreault, 1997; Schmitz et al, 1995).

Fortalezas y Debilidades

La fortaleza de este acercamiento es que llama a los educadores a brindar visibilidad para enriquecer a sus estudiantes entendiendo las diferentes formas de ser. De hecho, intentando de abarcar otras formas de ser como algo que es normal como las formas nativas de ser, este enfoque intenta normalizar las diferencias y la otredad. Trabajar contra formas conocimientos incompletos y sin bases que estudiantes tienen como el Otro, y trabajar contra el daño que a menudo resulta de el conocimiento parcial, este acercamiento tiene como objetivo no simplemente incrementar el conocimiento de los estudiantes sino que también desarrollar en los estudiantes empatía por el otro (Britzman, 1998a). Si los individuos saben más, no presionarán al otro y entre ellos, así

mejor que apuntar solamente al otro (lo que es el caso del primer enfoque), este acercamiento abarca a todos los estudiantes.

Por el contrario, como el primer acercamiento, el segundo enfoque no logra un cambio sin problemas. Hay al menos 3 razones para esto. Primero, enseñar sobre el otro podría presentar una narrativa dominando de las experiencias del Otro que pueden ser leídas por estudiantes como, por ejemplo, “La experiencia extraña” o “La experiencia del latino/a.” La otredad se convierte esencial y sigue siendo diferente de la norma. Segundo, enseñar sobre el Otro a menudo posiciona al Otro como el experto, como es el caso cuando los estudiantes de color son preguntados para explicar las perspectivas áfrico-americanas (o alguna minoría) (Hooks, 1994). Esta situación refuerza el espacio/división social, cultural, e incluso intelectual entre la norma y el Otro. Tercero, estas metas de enseñar sobre el Otro y trabajar contra el conocimiento parcial están basadas en la meta modernista de tener conocimiento completo de ver la verdad, de encontrar la utopía. Algunos han argumentado, por el otro lado, que el conocimiento parcial (Situado) es la única forma de conocimiento que es posible alcanzable (Haraway, 1988). Además, el hablando prácticamente existe solamente mucho tiempo en el año escolar y es literalmente imposible enseñar adecuadamente sobre todas las culturas y todas las identidades especialmente dado la multiplicidad de las experiencias en una comunidad cultural (por ejemplo, la experiencia de una mujer heterosexual judía, difiere mucho de la experiencia de un hombre heterosexual judío.)

Todo esto no es decir que enseñar sobre el otro y amplificando las voces de los Otros debería ser evitado. Mejor que los usos de aquella lección debería ser reconsiderada, aprendiendo sobre aquello y escuchando al Otros debería ser hecho no para llenar un espacio en conocimiento (como si la ignorancia sobre el otro fuera el único problema), si no que para cortar el conocimiento que ya se encuentra ahí (el conocimiento parcial y dañino que un individuo ya tiene es lo que tiene que cambiar) (Luhmann, 1998). Como argumentaré más tarde, cambiar la opresión requiere un conocimiento roto, no simplemente más conocimiento. Los estudiantes necesitan aprender que lo que es aprendido nunca puede contar la historia completa, que siempre hay algo más para ser buscado y en particular que siempre hay diversidad en un grupo y que una historia, clase o voz nunca podrá representar a todos. Acorde a Ellsworth (1997), los profesores necesitan lograr que los estudiantes siempre pregunten ¿qué es lo que no ha sido dicho (por el estudiante, por el profesor, por el texto o por la sociedad)? Lecciones sobre el Otro necesitan incluir aprendizaje que resista al deseo de uno de saber, hacer esencial, cerrar aprendizajes. La meta no es un conocimiento final (y la satisfacción) si no que el rompimiento, la insatisfacción y el deseo de más cambio.

Para ponerlo de otra manera, las clases sobre el otro no apuntan a decirle al estudiante la verdad sobre el Otro. Mejor aún, son clases sobre el Otro quien debería ser tratado como ambos catalizador y recurso para los estudiantes para usar mientras aprenden más. El conocimiento quebrado, en otras palabras, no es un fin por sí mismo, sino que significa un hacia una meta siempre cambiante de aprender más. Por ejemplo novelas de escritores de color han sido tradicionalmente usadas para enseñar a los estudiantes sus diferencias culturales o dar a los estudiantes una entrada a diferentes experiencias culturales (O'Neill, 1993). El problema con usar aquel tipo de novelas viene cuando los estudiantes creen, después de “entender” la novela, ellos van a “entender” la cultura representada o grupo. Pero cada novela tiene silencios y toda novela privilegia cierta ideología, entonces, usando novelas para aprender la verdad sobre los Otros es problemático. Por el contrario, mejor que preguntar “¿Qué nos está diciendo esta novela? Dice, hawaianos nativos”, que pasa si el profesor pregunta “¿Cómo puede esta novela ser usada para aprender más sobre hawaianos nativos en la imaginación común de EEUU?” Mejor que preguntar “¿Qué sabemos en base al libro, sobre la cultura hawaiana nativa y su gente?” Qué pasa si el profesor pregunta “¿Qué estereotipos de hawaianos nativos refuerza esta novela y a quien desafía?” Mejor que preguntar “de acuerdo a este libro ¿Cómo es ser un nativo hawaiano?” el profesor debería preguntar “¿Qué es lo que no se dice en este libro sobre ser un hawaiano nativo y como estos silencios hacen posible e imposibles las diferentes formas de pensar sobre las experiencias y la gente hawaiana nativa?” El valor de la lección sobre los Otros no viene en la verdad que nos da sobre los Otros, sino que en los usos pedagógicos y políticos para el cual el conocimiento quebrado resultante puede ponerse.

Yo debería notar que incluso cuando esto es hecho, el segundo acercamiento a la educación anti opresiva, sin embargo, tiene sus limitaciones. Una, la suposición de que la información y el conocimiento guían a la empatía no cuenta para veces en que los sentimientos no reflejan la intención y por ese asunto, cuando ni los sentimientos ni la intención actúan en el comportamiento. Dos, incluso si la empatía se lograra se podría argumentar que simplemente refuerza el binario de “nosotros” y “ellos.” Como Britzman (1998a) ha argumentado, la expectativas que la información guía sobre el Otro a la empatía, es a menudo basada en la suposición de que aprendiendo a través de “ellos” ayuda al estudiante a ver que “Ellos” son como “nosotros”; en otras palabras, aprendiendo sobre el Otro ayuda al estudiante a ver a el mismo en el Otro. Esta perspectiva deja el Otro-yo binario intacto, y permite al yo mismo (la identidad normativa) seguir privilegiada. Tres, consecuentemente, enseñar sobre el otro no fuerza al estudiante privilegiado a separar lo normal del uno mismo, en otras palabras, reconocer y trabajar contra sus propios privilegios. Enseñar sobre el otro no necesariamente ilumina, critica o transforma el proceso por el cual el Otro es diferenciado y subordinado de la norma.

My punto no es argumentar que la empatía no tiene valor social, por el contrario, creo que los estudiantes necesitan tener empatía por los otros (especialmente los Otros), y pedagogías que tiene por objetivo cultivar esta sensibilidad son importantes componentes de una educación anti-opresiva. Sin embargo, el problema descansa con la empatía del privilegiado como meta final en la educación anti opresiva. Como he argumentado, la raíz de la opresión no reside únicamente en como los individuos piensan sobre, sienten hacia, y se tratan los unos a los otros, y así, la empatía no puede ser la panacea. Es necesario pero no es suficiente.

En suma, este segundo acercamiento a combatir la opresión, como el primero funciona en contra la marginación, denigración y el daño del otro. Sin embargo, mientras este esfuerzo ayuda al Otro, este no logra un cambio sistemático ni estructural, no cambia la norma, y así, no descontinúa el proceso que diferencia a los Otros de lo normal. Además sobre los acercamientos que confrontan la otredad, los enfoques necesitan confrontar la normalidad -Acercamientos que trabajan contra el privilegiamiento de algunos grupos, la normalización de ciertas identidades y que hacen visibles estos procesos. Los siguientes dos enfoque hacen precisamente eso.

Educación que es crítica en privilegiar y otoralizar

¿Qué es opresión?

Muchos investigadores han argumentado que entender la opresión requiera mirar a más de una disposición hacia, el tratamiento de y el conocimiento sobre el Otro. Educadores y estudiantes necesitan examinar no solamente como algunos grupos e identidades son otoralizadas, esto es, marginadas, denigradas, violadas en sociedad, pero también como algunos grupos son favorecidos, normalizados, privilegiados, así como también como ese proceso dual es legitimado y mantenido por estructuras sociales e ideologías competentes. Los colegios, después de todo, son parte de la sociedad y entender la opresión en las escuelas requiere examinar la relación entre los colegios y otras instituciones sociales e ideas culturales (Stambach, 1999). Por ejemplo, entender la marginación de estudiantes mujeres (y sus facultades) requiere no solo mirar a interacciones sexistas y culturales, sino que también estructuras patriarcales (como la administración dominada de los hombres con la fuerza trabajo dominada por las mujeres) e ideologías falocéntricas (quiere decir centradas en el hombre) (Luke & Gore, 1992). Similarmente, entender la reproducción social y económica y la opresión en base a las clases, requiere mirar a factores estructurales, en particular, a los imperativos y contradicciones del capitalismo, ver como tales cosas como la comodidad de las culturas, naturaleza paradójica de la resistencia de la clase trabajadora, y el control técnico de los profesores, todos contribuyen a la legitimización y mantención del orden socio económico

existente (Apple, 1995). Entender el bajo rendimiento de mujeres hmong-americanas en educación superior requiere no solamente mirar a las diferencias culturales si no que también a “barreras estructurales económicas, raciales y otras hacia la persistencia educacional y éxito” (Lee, 1997). Y entender la opresión a estudiantes extraños requiere moverse detrás de la homofobia y su “discurso psicológico humanista de el miedo individual de la homosexualidad como contagiosa” para considerar la heteronormatividad y “como la producción de desviación está íntimamente atado a las muchas posibilidades de la normalidad” (Britzman, 1998a, p. 152).

Los investigadores también han notado que los colegios no se posicionan fuera de estas estructuras e ideologías, inocentes de la dinámica de la opresión, si no que son instituciones o aparatos que transmiten reglas ideológicas (Althusser, 1971), que mantienen la hegemonía (Gramsci, 1971) y reproducen el orden social existente. Investigadores han argumentado que los colegios (y otras instituciones sociales) sirven dos funciones: privilegian a ciertos grupos e identidades en la sociedad mientras marginan a otros y legitimizan este orden posicionándolo en el lenguaje de “normalidad” y “sentido común.” Así, este rol de los colegios en un trabajo contra la opresión debe involucrar no solo una crítica a las fuerzas ideológicas estructurales si no que también a los movimientos en contra su propia complicidad con la opresión.

Logrando el cambio

El tercer enfoque para trabajar contra la opresión defiende una crítica transformación de la estructura hegemónica y sus ideologías. Este proceso comienza con más conocimiento, especialmente conocimiento sobre opresión. Como argumenta Ladson-Billings (1995), los estudiantes necesitan ser capaces de “reconocer, entender y criticar inequidades sociales del momento” (p. 476). Lo que es significativo aquí es que, a diferencia de los primeros dos acercamientos para contrarrestar la opresión, este enfoque no argumenta que trabajar en contra las formas dañinas del conocimiento parcial, implica solo aprender más sobre el Otro. También requiere aprender que lo que la sociedad define como “normal” es una construcción social (e impugnada) (Apple, 1995) que ambas regulan quien se supone que debemos ser y denigrar a quien falla al conformar los roles de géneros “correctos”, u orientación sexual “normal” (Greene, 1996). Así, los educadores deberían enseñar no solo sobre el otro, sino que también sobre los procesos por los cuales algunos son “otralizados” mientras otros son normalizados

Además, el camino para desarrollar una conciencia crítica involucra no solo aprender sobre el proceso de privilegiar/normalizar y marginar/otralizar, sino que también desaprender (Britzman, 1998a) lo que uno ha aprendido previamente sobre que es “normal” y normativa. El pensamiento, aquí, es que el privilegio es a menudo puesto en

otros discursos. Por ejemplo, como noté antes, el privilegio de la blancura es disfrazado con frecuencia como “autenticidad”; y heterosexualidad es a menudo privilegiada como normalidad o moralidad. Pensar crítico, entonces, involucra reconocer estas imposiciones y ocultamiento del privilegio y enseñar crítico involucra desenmascarar o hacer visible el privilegio de ciertas identidades y la invisibilidad de estos privilegios (Giroux, 1997).

Yo debería notar que el proceso de enseñanza sobre las dinámicas de la opresión también involucra aprender sobre uno mismo. Los estudiantes necesitan aprender dos cosas sobre ellos mismos. Una es que algunas de sus identidades y experiencias pueden ser las cuales estén estudiando, y así, que ellos pueden ser privilegiados de alguna manera. La segunda es que ellos (a menudo sin saber) son cómplices con e incluso contribuyen a estas formas de opresión cuando participan en el privilegiamiento de ciertas identidades. Así, profesores deberían participar en una “pedagogía de posicionamiento” que involucre a ambos estudiantes y profesores a reconocer y criticar como uno es posicionado y como uno posiciona a otro en estructuras sociales (Mather & Tetreault, 1994).

Así lejanamente, he argumentado que el enseñar a los estudiantes a ser críticos de la opresión implica ayudarlos a reconocer ambas el privilegio de ciertas identidades incluyendo las suyas y el proceso de normalizar y otorgar, en la cual ellos son cómplices. Sin embargo, este tercer acercamiento para lograr el cambio no tiene como su única meta el conocimiento sobre la opresión. Como argumenté recientemente, educación “crítica” conlleva ambos, la crítica y la transformación de la opresión estructural (Giroux & McLaren, 1989). El conocimiento es el primer escalón de un proceso más largo. También necesarios son habilidades de pensamiento que los estudiantes pueden usar para formular planes efectivos de acción. Ellsworth (1992) describe la suposición definiéndola pedagogía crítica como “La enseñanza de habilidades críticas y analíticas para juzgar la verdad y el mérito de proposiciones y las interrogaciones y apropiación selectiva de potenciales momentos transformativos en la cultura dominante” (p. 96). Así, cuando los estudiantes tienen el conocimiento sobre la opresión y las habilidades del pensamiento crítico, ellos serán reforzados para desafiar la opresión.

Como Freire (1995), Quien sus libros en “educación liberatoria” se han convertido en la fundación de la “pedagogía crítica”, e investigadores feministas influenciadas por el (Hooks, 1994; Weiler, 1991) han argumentado, la educación crítica o “surgimiento de la conciencia” (Lo que Freire llama conscientización) implica aprender “para percibir contradicciones sociales, políticas y económicas y para tomar acción contra los elementos opresivos de la realidad” (Freire, 1995, p. 17 mi énfasis). Similarmente, Maher and Tetreault (1994) han argumentado que “si los ajustes del salón de clases pueden ayudar a los estudiantes a entender los trabajos de dinámicas posicionales en sus vidas,... Entonces,

ellos pueden comenzar a desafiarlos para crear un cambio (p. 203). Así, el conocimiento crítico y el pensamiento es lo que impulsa a los estudiantes hacia la acción y el cambio, hacia la resistencia y el desafío de la opresión. Este énfasis en el conocimiento y en la resistencia es característica no solo de muchas pedagogías críticas y feministas (Así como las enlistadas arriba), también para las extrañas (Malinowitz, 1995) y pedagogías multiculturales (como las sugeridas por McLaren (1994), quien defiende un “multiculturalismo crítico y resistente” y por Sleeter & Grant (1987) quienes defienden una reconstrucción social del multiculturalismo).

Fortalezas y Debilidades

La fortaleza de este enfoque en particular es que llama a los educadores no solo a enseñar sobre la opresión sino que también para tratar de cambiar a la sociedad. Es importante para los estudiantes desarrollar el conocimiento y las habilidades de pensamiento necesarias para entender no solo los procesos de otoralizamiento y normalizamiento, también su propia complicidad en estos procesos. Más allá, este entendimiento debería guiar no solo enfatizar al Otro, sino que también a la habilidad de resistir a ideologías hegemónicas y para cambiar las estructuras sociales.

Sin embargo, hay algunas dificultades con este enfoque. Primero la noción de que la opresión es estructural por naturaleza implica que la opresión tiene el mismo efecto general en las personas. Mi crítica no niega que los miembros de cualquier grupo en particular compartan experiencias en común con la opresión, o que ciertos grupos hayan sido históricamente sujetos a la misma forma general de opresión. Por el otro lado, porque todos los individuos tienen múltiples identidades, no todos los miembros del mismo grupo necesariamente tienen la misma o similar experiencia con la opresión. Explicaciones estructurales no pueden contar para esta diversidad y particularidad. Experiencias con opresión involucra muchas contradicciones (Apple, 1995). Por ejemplo, en su investigación en salones de clases de enfermería, Walkerdine (1990) argumenta que las mujeres que en algún momento pudieron ejercer poder sobre los hombres, en otro momento ellas fueron reducidas sin poder por ellos, porque en cada situación un discurso diferente estaba siendo recreado o “citado” específicamente, muchas estudiantes mujeres fueron capaces de controlar juguetes y limitar la actividad de los niños mientras jugaba a la “casa” citando (es decir, llamando y trabajando) el discurso de labores domésticas (mujer-dueña de casa) La profesora mujer ejecutó un poco de control sobre algunos estudiantes hombre durante una conversación particularmente sexista y degradante porque los niños citaron el discurso de la mujer como objeto sexual. Esta misma profesora a su vez excusó sus comportamientos, invocando el discurso de sexualidad de niñez normal. Esta fluidez de identidad y relación de poder no pueden ser explicadas por

estructuras patriarcales que posicionan a los hombres por sobre las mujeres (y profesores por sobre estudiantes). Un marco que permita un entendimiento de la opresión más situado es necesario.

Segundo, las metas del “surgimiento de la conciencia” y “apoderamiento” asume que el conocimiento, entendimiento y la crítica, guían a la acción personal y la transformación social. Hay dos problemas con esta suposición. Una, conciencia no necesariamente lidera a la acción y transformación. Un estudiante puede aprender todo el conocimiento y las habilidades que necesite (teóricamente) para participar en acción política subversiva, pero podría no elegir actuar diferente a antes. Considerando el argumento de Britzman (1998a) que todo aprendizaje involucra un desaprendizaje. Si el desaprendizaje involucrado en aprender el conocimiento necesario y habilidades lidera al estudiante a un estado de “crisis” o parálisis (como sentirse emocionalmente enojado), el estudiantes necesitara primero trabajar a través de la crisis antes de ser capaz de actuar (Kumashiro, 1999a) Explicaré la noción de crisis en más detalle en la próxima sección pero mi punto aquí es que mejor que guiar a un deseo por cambiar, la crisis puede a veces liderar a resistencia atrincherada. Dos como he argumentado antes, el profesor no puede saber realmente (1) si el estudiante aprende lo que él o ella estaba tratando de enseñar y (2) como el estudiante será movido por lo que fue enseñado. La meta de que el estudiante primero aprenda y luego actúe críticamente es difícil de lograr cuando hay mucho de lo que el profesor no puede y no sabe controlar

El reconocimiento de que ellos no pueden saber que aprenden los estudiantes ni controlar como los estudiantes actúan basado en que aprenden, guía a muchos profesores a sentirse paralizados. De hecho, muchos profesores no quieren acceder a estos lugares de no conocimiento y hacer lo que puedan para mantener esa sensación de control sobre qué y cómo los estudiantes aprenden (Lather, 1998), incluso sobre como ellos se comportan. Después de todo, los educadores son entrenados para delinear lo que ellos quieren que sus alumnos entiendan, planear una lección para llevarlos a eso y luego evaluar si ellos llegaron al entendimiento. A pesar de que esta alternativa pueda parecer desconcertante, acorde a Ellsworth (1997), es prometedor para la educación anti opresiva. Reconocer que esta noción de sentido común de enseñar es imposible, habilita a los educadores a re pensar que significa enseñar. Mejor que tratar de hacer que los estudiantes piensen y actúen de una forma en particular, Ellsworth insta a los educadores a ayudar a transformar la forma en que los profesores y los estudiantes piensan, a siempre mirar más allá lo que el profesor está enseñando y lo que el estudiante está aprendiendo, esta meta impredecible, incontrolable e imprevista no es diferente a lo que describí en el enfoque anterior como una forma de trabajar contra la esencialización que frecuentemente ocurre cuando enseñar y aprender sobre el Otro involucran mirar más

allá. La pedagogía crítica tiene que moverse de decir que los estudiantes necesitan esto/mí perspectiva crítica sobre tal enfoque simplemente reemplaza un (socialmente hegemónico) marco para ver el mundo con otro (académicamente hegemónico) marco. Mejor que tener por objetivo el entendimiento de algunas perspectivas críticas, la pedagogía anti opresiva debería tener por objetivo el efecto de tener estudiantes comprometidos con aspectos relevantes de la teoría crítica y extender sus términos de análisis a sus nuevas vidas, y entonces criticarlas a lo que se pasa por alto o lo que se anula, lo que se dice y lo que se hace posible y también lo que se dijo sin decir y lo impensable.

Una de estas suposiciones no habladas de los puntos de la pedagogía crítica a la tercera dificultad con este tercer enfoque a la educación anti opresiva: su meta de surgimiento de la conciencia pone en juego un enfoque modernista y racionalista para combatir la opresión que es actualmente dañino para los estudiantes quienes son tradicionalmente marginados en la sociedad. Como Ellsworth (1992) argumenta, “las suposiciones clave, metas y prácticas pedagógicas fundamentales para la literatura en pedagogía crítica... son mitos represivos que perpetúan las relaciones de dominación” (p, 91). En particular, el enfoque racional al surgimiento de la conciencia asume esa razón y la razón sola es lo que lidera al entendimiento. Sin embargo, el destacamento racional es imposible: la identidad de uno, las experiencias, privilegios, inversiones, etc., siempre influyen como uno piensa, percibe, que uno sabe y testifica no saber. Aceptar la posibilidad de tal destacamento es realmente perpetuar una “norma mítica” que asume un blanco, heterosexual, perspectiva de hombre. Aquellos que son tradicionalmente marginados permanecen como afuerinos. Llamados como “expertos” para hablar con sus propias voces y educar la norma y luego finalmente considerados no racionales porque hablan desde un punto de vista visible (quiere decir, no dominando). Además las experiencias de vida de estudiantes tradicionalmente marginados como esos estudiantes de color con racismo, pueden brindar una conexión histórica y personal a las lecciones en opresión que los que calzan la norma mítica, típicamente no tienen. Las experiencias personales como gente no privilegiada en la base de su raza, puede exceder las expectativas de una pedagogía que descansa en racionalidad y que reprime otras formas de saber y relacionar. Aquellas lecciones sirven a los Otros estudiantes quienes no pueden ser conectados con una pedagogía que asume afrontar la norma mítica. Así, la pedagogía crítica tiene metas valiosas y puntos de vista que ayudan: sin embargo si se no se usa críticamente puede ser también dañino.

Educación que cambia estudiantes y sociedades

¿Qué es opresión?

Algunos investigadores se han cambiado al post estructuralismo para ayudar a formular conceptualizaciones de opresión que se centran alrededor de nociones de discurso y citación (Britzman, Santiago-Valles, Jimenez-Munoz, & Lamash, 1993; Butler, 1997; Davies, 1989; Kumashiro, 1999a, 1999b; McKay & Wong, 1996; Walkerdine, 1990). Antes, mencione el estudio de Walkerdine (1990) sobre el salón de clases de enfermería. Su análisis sugería que el daño de la opresión se originaba en (o son producidos por) no simplemente las acciones y las intenciones de individuos o los imperativos de estructuras sociales e ideologías. Mejor dicho, la opresión se origina en el discurso y en particular, en la citación de discursos en particular, los cuales enmarcan como las personas piensan, sienten, actúan e interactúan. En otras palabras, la opresión es la citación de discursos dañinos y la repetición de historias dañinas.

Para entender esta noción de citación, hay que considerar el estereotipo “modelo de minoría” de estudiantes asiático-americanos, que todos ellos son inteligentes y trabajadores “superestrellas académicas” (Lee, 1996). Como discutí arriba, investigadores han explicado este daño de estereotipos cambiando a prejuicios individuales y discriminación (Miller, 1995) y hacia un orden blanco-dominado que llama a ser meritario y anti-racista apuntando al éxito de minorías “modelo” (Osajima, 1988). Ellos han argumentado que el poder de un estereotipo para dañar o existe inherentemente en el estereotipo (entonces un individuo usando un estereotipo es como un individuo empuñando un arma) o deriva de de estructuras sociales e ideologías (entonces el usar un estereotipo es como asistir en la mantención de la estructura e ideología). Ellos también han argumentado que este estereotipo tiene consecuencias tangibles, que puede causar tratamientos diferentes de estudiantes por profesores e incluso daño psicológico (Crystal, 1989; Lee, 1996; Osajima 1993). Estas teorías sugieren que para desafiar la opresión, los educadores deberían prohibir el uso de los estereotipos (también la expresión de discursos de odio y dañinos (Butler, 1997)) o hacer estrategias para “resistir” “desafiar” o dismantelar una estructura que ya existe (a través de la pedagogía crítica).

El post estructuralismo ofrece una vista diferente. Como he argumentado en otras partes (Kumashiro, 1999b), iterar un estereotipo puede causar daño porque cada reiteración cita otras repeticiones pasados de tal estereotipo. En otras palabras, el poder de un estereotipo de dañar, deriva de una historia en particular de cómo ese estereotipo ha sido usado y una comunidad en particular de personas las cuales han usado ese estereotipo y quien contribuye a esa historia. (Butler, 1997). Si alguien me dijera que yo debería ser mejor estudiante porque soy asiático americano, yo concluiría que el hablante está

haciendo suposiciones raciales sobre mí porque he escuchado a otras personas hablar sobre y generalizar sobre asiáticos americanos en formas similares anteriormente. Las palabras del emisor tendrían significados racistas porque yo las leería como parte que constituye a la historia de cómo el estereotipo del modelo de minoría ha sido y está siendo usado. Además, si yo creyera que el emisor me estaba juzgando basado en este estereotipo y yo valoré su juzgamiento, las palabras del emisor producirían en mí, sentimientos de fracaso o anormalidad. Yo debería notar que el estereotipo del modelo de minoría juega un rol no solo en los pensamientos de los individuos y en las interacciones interpersonales, sino que también en prácticas institucionales. La oficina de acción afirmativa y las políticas o comisiones asesoras en raza, por ejemplo, que fallan en afrontar el racismo experimentado por asiático americanos o de otra forma ignoran a los asiáticos americanos, están haciendo esto porque ellos están dentro del estereotipo de minoría modelo. En estas instituciones e ideologías, la asociación entre “asiático” y “éxito” (o, el proceso en el cual los asiáticos tienen éxito) se repite una y otra vez.

Como uno puede imaginar, hay muchas otras asociaciones que caracterizan la opresión: Blancura y autenticidad, feminidad y debilidad, heterosexualidad y normalidad, sexualidades extrañas y pecaminosidad, competencias limitadas del lenguaje y falta de inteligencia, solo por nombrar algunas. Lo que es dañino es cuando las personas tienen que vivir través de repeticiones de estas historias, como todos tenemos mediante conversaciones interpersonales e interacciones, mediante imperativos institucionales, económicos y legales y mediante doctrinas morales y religiosas. A sí mismo, la opresión en sí misma puede ser vista como la repetición a través de muchos niveles de la sociedad, de citaciones prácticas dañinas.

La noción de citacionalidad permite adentrarse no solo en la causa del daño, también dentro de la relación entre diferentes formas de opresión. En particular, conceptualizar la opresión como producida discursivamente es buena para entender como la opresión puede tomar rol diferentemente en diferentes contextos. Investigaciones en hombres asiáticos americanos extraños, por ejemplo, revela que la forma de opresión que ellos experimentan en comunidades tradicionalmente marginadas son similares y diferentes de aquellas en la sociedad común (Kumashiro, 1999b). En comunidades asiático americanas, los hombres asiáticos americanos extraños a menudo experimentan una forma de heterosexismo que cita al heterosexismo en la sociedad común pero difiere un poco de ella en la medida de cómo los racializa. En particular, asiáticos americanos, como la sociedad común, define la sexualidad extraña como anormal y pecadora, pero a diferencia de la sociedad común, a menudo asigna un marcador racial: la heterosexualidad es marcada como una virtud asiática, extrañeza como una “enfermedad de blancos.” Similarmente, en comunidades extrañas, hombres asiáticos americanos extraños con

frecuencia experimentan una forma de racismo que cita el racismo de la sociedad común (nombradamente, orientalismo, en la cual el racismo es generado y una feminidad desviada es atribuida a los hombres asiático americanos). Sin embargo, mejor que definir al hombre asiático americano feminizado como una sexualidad indeseable, el heterosexismo racializado en comunidades asiático americanas y el racismo extrañado en comunidades extrañas apuntan dos cosas: 1) las formas en la cual diferentes formas de opresión a menudo se suplementan las unas a las otras, i.e., se citan una a la otra pero añaden algo nuevo (Crowley, 1989) y quizás más importante, 2) las formas en las cuales la opresión es múltiple, interconectada y situada.

Logrando el cambio

He argumentado a través de este artículo que la situacionalidad y complejidad de la opresión hace problemático cualquier intento de articular una estrategia que funcione (para todos los profesores, con todos los estudiantes, en toda situación) pero, como mis críticas de los tres primeros acercamientos sugieren, el post estructuralismo (y otros enfoques marginados) pueden ser de ayuda a los educadores para tratar de comprometerse en educación anti opresiva. Investigaciones educacionales aun tienen que ofrecer ejemplos concretos de educadores haciendo uso de estos puntos de vista en sus salones de clases. En lo que sigo yo apunto a algunos de estos puntos de vista, no solo para ayudar a los educadores a re pensar sus actuales prácticas si no que también para sugerir donde la investigación futura podría explorarse.

Quizás, la contribución más importante que el post estructuralismo tiene que hacer es su insistencia en que las muchas formas en que nosotros pensamos, están enmarcadas no solo por lo qué es dicho, también por lo qué no es dicho (Marshall, 1992). Teoristas críticos hicieron esta explicación en sus análisis de currículos de colegios (e.g., Anyon, 1979) y el currículo “escondido” (Jackson, 1968). Pero ¿qué pasa con el campo de la teoría educacional en si misma? ¿Son la “educación,” “enseñanza” y “aprendizaje” enmarcados por teorías, disciplinas y perspectivas que hacen solo a ciertas formas de pensar posible, o solo ciertos tipos de preguntas preguntables? Ellsworth (1997) argumenta que los educadores tratando de afrontar la opresión han conducido a la investigación ante todo, dentro de las ciencias sociales y han teorizado ante todo dentro de marcos “críticos”. Dibujando en la humanidad (estudios de filmes, en particular) y tales marcos teóricos marginados como post estructuralismo y psicoanálisis feminista, ella ofrece diferentes formas radicales de pensar sobre una educación anti opresiva. Haciendo eco a su llamado post estructuralista para mirar fuera del campo a marcos que permanecen marginados en investigación educacional, el resto de este artículo examina puntos de vista que, para mí, han contribuido mucho a la investigación y prácticas de educación anti opresiva.

Primero, las nociones post estructuralistas de la citación y suplemento sugieren diferentes formas de pensar sobre que significa lograr un cambio. En contraste a prohibir palabras y acciones dañinas, o desarrollar una conciencia crítica de estructuras dañinas e ideologías, algunos han argumentado que el cambio requiere involucrarse en alterar las prácticas citacionales (Butler, 1997; Kumashiro, 1999a). Ellos sugieren que la prohibición y/o la conciencia crítica de la repetición de asociaciones/historias dañinas en realidad no las cambia. Lo que si lo hace es un tipo de Obra en particular. Cuando activistas obran para suplementar las asociaciones dañinas, ellos están participando en alterarla (constituyen una historia re trabajada, están performativamente re trabajando la historia). Cuando los suficientes miembros de una comunidad participan en este tipo de obra de prácticas citacionales, (especialmente la repetición de citas dañinas) cambia.

Un ejemplo de este cambio es el trabajo en marcha entre los extraños para romper el daño del término “extraño.” Las personas generalmente asocian ciertas identidades con ciertos atributos porque con el tiempo, esas asociaciones han sido repetidas y así naturalizadas. En el caso de la sexualidad, por ejemplo, la heterosexualidad es definida como “normal” pero sexualidades extrañas son tratados como una forma de enfermedad. Sin embargo, cuando muchos miembros de una comunidad empiezan a suplementar el significado de identidades o estructuras de la misma manera, las asociaciones cambian. (Por ejemplo, es menos común para extraños ser tratados como pecadores o criminales). Muchos extraños han suplementado el término “extraño” de tal forma que, aunque siga citando una desviación de la norma, cuando se usa con otro extraño, en vez de adoptar un sentimiento de odio, a menudo adopta un sentimiento de auto reforzamiento. Más que simplemente psicológico, este cambio ha contribuido a la institucionalización en alza de estudios extraños en educación superior.

La importancia de Obrar para parar la repetición y re tratamiento de la historia/discurso, puede también ser visto cuando este tipo de esfuerzo es intentado en el salón de clases. Por ejemplo, en una de mis experiencias de enseñanza, mis estudiantes escribieron y presentaron a los otros estudiantes una obra satírica sobre el daño en los estereotipos. En sus ejecuciones, invocaron un rango de estereotipos y a pesar de que su punto era mostrar como el estereotipar (cuando iban haciendo la obra) es dañino, no todos los miembros de la audiencia escucharon al estereotipo siendo usado de una forma crítica. Uno en particular dijo que encontró el estereotipo de su propio grupo ofensivo. Yo argumento en otras partes (ver Kumashiro, 1999a) que la razón de que el miembro de la audiencia fue perjudicado por la obra, es porque el escucho a los estudiantes usar los estereotipos como tradicionalmente han sido usados, en otras palabras, como una repetición del mismo significado dañino y los efectos que tienen históricamente perpetuados. Por el otro lado, para mis estudiantes, los estereotipos tienen un significado

diferente porque ellos citaron no solo los significados dañinos que estos estereotipos tradicionalmente conllevan, sino que también la historia de su propia labor en sus dos semanas anteriores para quebrar, criticar y re trabajar estos estereotipos. Al haber incluido en sus obras este proceso de obrar para cambiar el poder de los estereotipos al dañar, quizás los miembros de la audiencia habrían escuchado los estereotipos en la obra como un quiebre, re trabajo y suplementación (en vez de una repetición), tal actividad es una forma de poner las nociones de la citación, suplementación y repetición en uso en la sala de clases.

El reconocimiento del daño de la repetición y el imperativo de repetir con una diferencia son también aspectos de un segundo cuerpo de teorías que permanecen marginadas en el campo de la investigación educacional pero que da buenos puntos de vista a la educación anti opresiva. Este cuerpo de teorías es lo que llamo lecturas feministas y extrañas contemporáneas del psicoanálisis (por ejemplo Britzman, 1998a, 1998b; Ellsworth, 1997; Felman 1995; Luhmann 1998; Pitt 1998). Aprovechando en tales pensadores como Sigmund Freud, Anna Freud y Jacques Lacan, estos teoristas ponen en uso aspectos del psicoanálisis que ayuda a los educadores a re pensar el proceso de enseñar, aprender y cambiar. Ellos apuntan a por lo menos cuatro puntos de vista.

Primero, acoplado con las nociones del post estructuralismo de la repetición y la suplementación, esta la noción de que una barrera formidable a la educación anti opresiva es un deseo inconsciente para la repetición y la resistencia física al cambio. Como note antes, el “Problema” que la educación anti opresiva necesita afrontar no es sencillamente la falta de conocimiento, sino que la resistencia al conocimiento (Luhmann, 1998), y en particular, una resistencia a cualquier conocimiento que quiebre lo que uno ya “sabe” Britzman (1998a), por ejemplo, la sugerencia de que nosotros inconscientemente deseamos aprender solo lo que afirma lo que ya sabemos y nuestro propio sentido de uno mismo. De hecho, se podría argumentar que nosotros inconscientemente deseamos aprender solo lo que afirma nuestro sentido de que somos buenas personas y que resistimos a aprender cualquier cosa que revele nuestra complicidad con el racismo, homofobia y otras formas de opresión. Por ejemplo, muchas personas desean una repetición del silencio que normalmente rodea al término “extraño,” prefiriendo en vez el término menos confrontativo de “gay” y “lesbiana” los cuales no contestan el sentido mismo de “normal” (Tierney & Dilley, 1998).

La educación anti opresiva entonces, tiene que involucrar la superación esta a resistencia a cambiar y a aprender, mejor que eso, el anhelar un cambio, el anhelar una diferencia. Antes, sugerí que la educación anti opresiva debe proclamar que el aprendizaje debe ser insatisfecho con lo que se esté siendo aprendido, dicho y sabido. Lo que esto implica, yo

creo, es la continua labor de parar la repetición de “conocimientos” dañinos (conocimientos parciales como estereotipos y presumiblemente conocimientos completos como las grandes narrativas neo-marxistas), y construir conocimientos diferentes y cortantes. En otras palabras, participar en construcciones en marcha pero nunca completas de conocimiento, los estudiantes siempre deben mirar más allá lo que es sabido; deben preguntar, “¿qué no se ha dicho?” Y luego avanzar a lugares que han sido, hasta ahora, eliminados.

Por supuesto, tal proceso es anti ético para las maneras que tradicionalmente pensamos sobre enseñanza y aprendizaje. Los profesores no pueden determinar adelantadamente que están aprendiendo sus estudiantes. Esto significa que ellos no pueden planear una lección que lleven a los estudiantes a ese lugar predeterminado y luego por lo tanto no pueden evaluar si los estudiantes llegaron a ese punto o no (Ellsworth, 1997). Enseñar, en otras palabras, al igual que aprender, no puede ser una repetición y afirmación de el conocimiento de los estudiantes y profesores, sino que debe involucrar inciertamente, diferencia y cambio. Yo debería notar que la meta aquí no es sencillamente cualquier diferencia ya que no todos los cambios serán buenos. Mejor, la meta es un cambio informada por estas teorías de anti opresión, un cambio que funciona contra la opresión.

A menudo, este cambio no cambio llega fácilmente, lo cual lleva al segundo punto de vista de lecturas feministas/extrañas de psicoanálisis: Educación anti opresiva involucra crisis. Antes, critiqué la pedagogía crítica por su dependencia en la racionalidad. Hablar sobre propias experiencias de uno con complicidad en opresión y quizás más importante, aprender cosas fuerzan a uno a re aprender o des aprender (Britzman, 1998a) lo que uno ya ha aprendido, no se puede ser hacer siempre racionalmente. Basándose en el trabajo de Felman (1995), yo argumento que aprender sobre la opresión y des aprender la visión del mundo propia puede ser molesta y paralizante para los estudiantes, y así, los puede guiar a lo que Yo llamo “condición paradójica de aprender y des aprender” (Kumashiro, 1999a). Los estudiantes pueden simultáneamente volverse “despegados” (distanciados de las maneras en que ellos siempre han pensado, no más cómplices con la opresión) y “pegados” (intelectualmente paralizados por lo que necesitan trabajar a través de sentimientos y pensamientos antes de seguir adelante con la parte más académica de la lección). Aunque sea paradójica y de alguna manera traumática, esta condición debería ser esperada: al enseñar a los estudiantes que las muchas maneras en que pensamos y hacemos cosas pueden ser opresivas, los profesores deberían esperar que sus estudiantes se enojen.

Consecuentemente, los educadores necesitan crear un espacio en sus currículos para estudiantes que trabajan a través de crisis. Felman (1995) discute como sus estudiantes

trabajaron una crisis que ellos experimentaron dando testimonios de (revisando de diferentes maneras) sus experiencias de la crisis. Ella argumenta que enseñar y aprender realmente toma lugar solo entrando y trabajando a través de la crisis, ya que este es el proceso que mueve a los estudiantes a un espacio diferente intelectual/emocional/político. Notando lo que involucra enseñar y el psicoanálisis en “vivir[endo] a través de la crisis.” Ella explica que ambos “son llamadas a ser performativas y no solamente cognitivas, en la medida que ambas se esfuerzan para producir y para permitir el cambio. Ambas... son interesadas no sencillamente en nueva información, también, ante todo, en la capacidad de sus beneficiados para transformarse en función a la novedad de la información” (p.56). ¿Entonces cómo? Revisando la crisis a través de testimonios, los estudiantes no están simplemente repitiendo la crisis, sino que están suplementándolo, dándole nuevas lecturas, nuevos significados y nuevas asociaciones. Esto no es diferente a la forma en que mis estudiantes suplementaron los estereotipos cuando escribieron y actuaron una obra sobre el daño de los estereotipos (Kumashiro, 1999a). Obrando para alterar las historias citacionales puede ayudar a los estudiantes para trabajar a través de la crisis.

El reconocimiento de que la educación anti opresiva involucra entrar y revisar la crisis en diferentes maneras guía a el tercer punto de vista de lecturas feministas/extrañas de psicoanálisis, es decir, que la educación anti opresiva también involucra auto reflexión (y el cambio del individuo). Yo argumenté antes que aprender sobre los Otros es un paso importante en cambiar la opresión, pero solo eso no es suficiente. Aprender sobre el Otro con la meta de la empatía a menudo involucra mirar como “ellos” son como “nosotros” (y eso, en el fondo, somos todo iguales), mejor dicho, involucra mirar a uno mismo en el Otro, y así, mantener la centralidad y normalidad de uno mismo. Aprender sobre el Otro y sobre opresión, entonces, puede servir para reinscribir la igualdad permitiendo a los privilegiados mismos a verse ellos mismo no diferente a antes. En contraste, Britzman (1998a) argumenta, los esfuerzos para desafiar la opresión necesita acarrear cambiar el uno mismo, re pensar quien es uno mirando a los Otros como un “igual” pero en diferentes términos. No debería ser el caso de que un estudiante “mire por su propia imagen en el otro, y por lo tanto, invertir su conocimiento como auto reflexión y afirmación” sino que “en el proceso de ir a saber, [el estudiante] invierte en un re pensamiento de uno mismo como un efecto de, y condición para encontrar al otro como un igual” (p. 81). Así, un estudiante debería participar no solo en auto reflexión (en la cual el estudiante se pregunta cómo él o ella está implicado en las dinámicas de la opresión), también en auto reflexividad (en la cual el estudiante trae este conocimiento llevar en su propio sentido de uno mismo). Para no reproducir la normalidad las escuelas deberían comprometer a los estudiantes en el proceso de separar lo normal de uno mismo, cambiando significativamente como ellos se ven a sí mismos y quiénes son.

Para ponerlo de otra manera, las escuelas necesitan extrañar nuestro entendimiento de nosotros mismos, con esto, no me refiero a que nosotros deberíamos vernos en el Otro, o el uno mismo como el Otro, sino que deberíamos des construir el binario de yo/Otro. Podríamos mirar, por ejemplo, a como nuestro sentido normalidad necesita, incluso si se niega, al Otro, como heterosexualidad hace Otro al homosexual (Fuss, 1991) o literalmente la blancura a la sombra negra (Morrison, 1992). O podríamos mirar a como lo normal esta peligrosamente cerca a la perversidad, como la homosociedad es a la homosexualidad una contigüidad que causa “pánico homosexual” (Sedgwick, 1991). Y luego podríamos preguntar, ¿cómo llega el conocimiento a estar en nuestro sentido de uno mismo? Cambiando como leemos la normalidad y otredad, podemos cambiar como leemos a los otros y nosotros mismos.

El cambio que esta pedagogía producirá, por supuesto, no puede ser no conocido de ante mano. Su meta es no pensar como esto, sino que pensar diferente (y no diferente de cualquier manera, sino que diferente como informado por estas teorías). Esto me lleva atrás al tema central de este artículo, a saber, que enseñar involucra desconocimiento, el cual es el cuarto punto de vista de lecturas feministas/extrañas del psicoanálisis que encontré útil para la educación anti opresiva. Ellsworth (1997) ha argumentado que el profesor afrontando a sus estudiantes no es diferente a un filme afrontando a su audiencia, por

No importa que tanto el modo de afrontar del filme intente construir una posición fija y coherente dentro del conocimiento, género, raza, sexualidad, desde el cual el filme “debiera” ser leído; la audiencia actual siempre ha leído los filmes en contra sus modos de afrontar, y ha “contestados” a los filmes desde lugares diferentes de los que habla el filme (p. 31)

Trabajar contra la opresión, entonces, no debería ser sobre defender estrategias que son siempre supuestas para lograr un efecto deseado. Considere, por ejemplo, la discusión de Khayatt (1997) del rol en que profesores extraños juegan en desafiar el heterosexismo y la homofobia. Criticando la noción de que los profesores extraños “deberían” salir a la luz (deberían abrir sus orientaciones sexuales a sus estudiantes), ella apunta a una forma diferente y contradictoria la cual los estudiantes -extraños y heterosexuales- puedan leer supuestamente ese acto reforzador. Ello no dice a los educadores que no salgan a la luz, sino que argumenta en contra de hacer la suposición común de que ese acto tiene el mismo significado para todos los estudiantes. Las estrategias para lograr un cambio deben estar situadas y deben reconocer que enseñar involucra desconocimiento y que aprender involucra múltiples formas de leer.

En otras palabras, enseñar no es un acto representacional, una transmisión de conocimiento sin problemas sobre el mundo al estudiante si no que es un acto performativo, constituyendo la realidad como se nombra, mientras que paradójicamente reconociendo que el profesor no puede controlar como el estudiante lee lo que el profesor está tratando de representar (Ellsworth, 1997). Siempre hay un espacio entre la enseñanza y el aprendizaje, y mejor que tratar de cerrar ese espacio (y controlar donde y como el estudiante es cambiado), el profesor debería trabajar dentro de ese espacio, aceptar esa paradoja y explorar las posibilidades de interrupciones y cambio que residen dentro de lo desconocido (Lather, 1998). Yo argumento en todas partes (1999a) que no estamos tratando de movernos a un mejor lugar; en vez, estamos tratando de mover. El aspecto de opresión que necesitamos para trabajar en contra es la repetición de la igualdad, la citación que se lleva en marcha de las mismas historias dañinas que han sido tradicionalmente citadas. A pesar de que no queremos ser (lo mismo), tampoco queremos ser mejores (ya que cualquier visión utópica sería simplemente una forma diferente y predicha de ser, y así un forma diferente de estar estancado en la igualdad reificada); mejor, queremos transformarnos constantemente, queremos diferencia, cambios, novedad. Y estos cambios no pueden venir si cerramos ese espacio entre medio.

A menudo, lo que reside en ese espacio entre medio, es el inconsciente, el cual es lo que hace a el enseñar y el aprender, desconocido. Tal como sugiere Ellsworth (1997) los estudiantes siempre tienen que mirar a lo que no es dicho/conocido/visible/pensable (por/para el estudiante, profesor, texto), Britzman (1998a) sugiere que los educadores siempre tienen que mirar por formas en las cuales lo que no sabemos conscientemente (y lo que deseamos no saber) influencias nuestras prácticas de enseñar. En particular, los educadores tienen que considerar las múltiples formas en las cuales lo que (inconscientemente) reprimimos dificulta enseñar y aprender. Ella empieza argumenta que la resistencia al conocimiento es a menudo un mecanismo de defensa inconsciente, como la tendencia del ego para reprimir. Enfoque racionalistas para enseñar no pueden confrontar este deseo inconsciente de ignorar. Irónicamente, lo que puede es exactamente lo que la pedagogía típicamente reprime. Como el ego, la pedagogía nunca está en control de sí misma, y “como el ego[,] se somete a sí misma -de formas que no nota- a sus propias ansiedades anti pedagógicas y defensas” (p. 327). En otras palabras, como el ego, la pedagogía a menudo hace lo que sea dañino a sí misma, como privilegiar el racionalismo y reprimir otras formas de de saber y relatar, como “tocar” (lo que Britzman sugiere que puede llevar al ego a desear saber, cambiar y hacer una reparación). Además, la pedagogía tradicional intenta controlar y comprender lo conocido, dejando sin espacio abierto a lo que es realmente incontrolable y desconocido en la educación; e intenta a hacer esto sin el deseo de auto afirmación, deseo por la igualdad y repetición. La educación entonces, tiene que explorar la diferencia producida en lo desconocido, como

lo misterioso (i.e., la extrañeza familiar). Un ejemplo pedagógico podría ser reflexionar en y revisar el deseo de uno para ignorar; tal acto podría brindar un retorno misterioso de lo reprimido, o permite a uno a revisar familiarmente pero diferentemente como uno se daña a sí mismo (Kumashiro, en la prensa).

Por supuesto que hay muchos buenos puntos de vistas más del psicoanálisis (ver, por ejemplo, trabajos por teoristas como Derek Briton, Terrance Carson, Madeleine Grumet, Marla Morris, William Pinar, Paula Salvio y Peter Traubman). Similarmente, hay muchas otras teorías y marcos para ser abrazados por muchos investigadores de la educación (o, quizás, más preciso, por investigadores educacionales en sociedades contemporáneas occidentales). A esto, para investigación a fondo en los temas tratados en este artículo, los investigadores tienen que considerar teorías y filosofías aun inexploradas por el campo de la investigación educacional. Por ejemplo, la discusión de Britzman sobre el ego, el deseo e incerteza me recuerda a ciertos aspectos del budismo y me hace dudar si hay puntos de vista desde, dicho, filósofos asiáticos (y filósofos africanos, filósofos indígenas) que puedan ayudarnos a pensar diferentemente sobre que significa enseñar, aprender y comprometerse en educación anti opresiva. Esto no es decir que deberíamos convertirnos completamente al budismo en los colegios de estados unidos, especialmente ya que existen muchos aspectos opresivos dentro de las diferentes religiones budistas, como el sexismo en contra de la mujer. Sin embargo, así como teoristas feministas y extraños hicieron uso de ciertos aspectos del psicoanálisis (mientras su debilidad es preocupante, como su sexismo y heterosexismo), también pueden los investigadores hacer uso de ciertos aspectos del budismo (mientras su debilidad es preocupante, como su sexismo o la receptividad de los “ocho caminos” descritos abajo). Resumiendo el budismo, Hane (1986) escribe:

El fundador [del budismo] pensó que el camino para superar el sufrimiento era eliminarse uno mismo el sentido de “mismo”. El uno mismo que pensamos como ser real, permanente y absoluto es simplemente una ilusión. Mejor, todas las cosas están en un estado constante de flujo; todas las cosas son efímeras. Nuestro sufrimiento viene de los antojos de uno mismo, para gratificar al ego. Para extinguir el ego, uno debe seguir los ocho caminos enseñados por Buddha- Eso es, vista correcta, intenciones correctas, discurso correcto, conducta correcta, estilo de vida correcto, esfuerzo correcto, atención correcta y concentración correcta. De esta manera seremos libres de nuestra ilusión y así capaces de lograr el estado de felicidad conocido como Nirvana. (p. 13)