

Reflexiones para la construcción de una comunidad discursiva en torno a la categoría de identidad de género en el discurso educativo latinoamericano

*María Nohemí González Martínez**

Recibido: 9 de marzo de 2012

Aceptado: 27 de abril de 2012

Thoughts for the construction of a discourse community built around the category of gender identity in the latin-american educational discourse

Palabras clave: Identidad, Género, “Comunidad discursiva”, Educación, Justicia.

Resumen

En este artículo se delinea una propuesta para promover la construcción de una “comunidad discursiva”, que sirva como escenario de representación del conocimiento y pueda utilizarse como una herramienta analítica mediante la cual se consideren las variadas posiciones de los grupos sociales y se rescate el carácter social del conocimiento. También se pretende que la propuesta sirva de puente entre la teoría crítica educativa –con el aporte de las nociones y categorías de análisis que estudian la educación como un factor de cambio social– y la teoría crítica feminista. Con esta última se revisa el concepto de identidad en el contexto latinoamericano con el propósito de multiplicar reflexiones académicas que faciliten el análisis de los procesos educativos y del papel que el género desempeña en ellos.

Key words: Identity, Gender, “Discursive community”, Education, Justice.

Abstract

This article promotes the construction of a “discursive community” which will serve as a stage for knowledge representation and it can be used as an analytical tool by which consider several positions of social groups, and rescue the social character of knowledge. It also aims that the proposal will serve as a bridge between the critical theory of education –with the contribution from the concepts and categories of analysis that studying education as a factor for social change– and the feminist critical theory. With the latter, we reviewed the concept of identity in Latin America context in order to facilitate academic reflections that make easier the analysis of educational processes and the role that gender plays on them.

* Docente-investigadora Instituto de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia). Grupo Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano. Investigadora grupo HUM 536 El problema de la Alteridad en el Mundo Actual. Universidad de Cádiz (España). mgonzalez70@unisimonbolivar.edu.co

Si uno se sitúa al nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestro discurso, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces quizás cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo).

Foucault (1992)

Introducción

El concepto de identidad es una construcción que da sentido a las representaciones que tenemos de nosotros mismos y de los demás. Es fácil estar de acuerdo con Castells (1998) cuando afirma que todas las identidades están construidas y que lo esencial al respecto es saber “cómo, desde dónde, por quién y para qué” han sido creadas. Asimismo, las formas y el origen de la identidad tienen lugar en un contexto caracterizado por relaciones de poder, que debe ser comprendido.

Inicialmente, esta reflexión requiere examinar las denominadas “identidades legítimas”: el sexo, la sexualidad heterosexual, la nacionalidad, la clase social, la etnia, las creencias religiosas, la edad y el estado civil. Tales “identidades legítimas” son consideradas como un marco de conocimiento organizativo y clasificatorio que está presente en las instituciones dominantes de

la sociedad y regulan y racionalizan la percepción que se tiene de los individuos, pues facilitan formas de controlar a los actores sociales.

También es necesario dilucidar la construcción de identidades de resistencia, las cuales emergen de actores que se encuentran en condiciones devaluadas o estigmatizadas por lógicas de dominación. La resistencia y supervivencia de estas últimas identidades se sustenta en principios diferentes u opuestos a los que operan en las instituciones sociales. Por último, se requiere reconocer las identidades que se deconstruyen y/o reconstruyen como un proyecto, para así rectificar una identidad esencializada y la posición que ha ocupado en la sociedad, con el único propósito de cambiar una estructura que presupone desigualdad, injusticia, falta de reconocimiento y/o irrespeto.

Identidad y feminismo

La deconstrucción y reconstrucción de la identidad ha sido argumentada por la teoría feminista, pues ha conseguido demostrar que la identidad está ligada a la definición del sexo, centrado en la identidad como un proyecto. Así, el feminismo inicia un recorrido epistemológico en dos sentidos simultáneos: por una parte se centra en una crítica sistemática de las nociones convencionales acerca de lo masculino y femenino que circulan no solo en los discursos del sentido común, sino también en aquellos que se designan como científicos y que, de una u otra forma, han proporcionado las explicaciones que asumimos como legítimas. Desde esta perspecti-

va, las diferencias basadas en atributos, actitudes y conductas sexuales y sociales constituyen diferencias que responden a una jerarquía de género. Y estas diferencias se sustentan, muchas veces, en la reproducción de mitos que subvaloran lo femenino mientras supervaloran los atributos masculinos.

Por otra parte, la crítica feminista ha desarrollado la puntualización del carácter situado del conocimiento, la parcialidad de todas las afirmaciones, la íntima relación entre saber y poder. Con todo ello, ha elaborado narrativas desde espacios epistemológicos y las ha llevado al ámbito de la política.

Pero este proceso, a causa de su carácter ya definido (feminismo europeo, mujer blanca, clase media, heterosexual), se ha sometido a una revisión debido a la atención exclusiva que se da a la diferencia de género y a la pretensión de una categoría universalizadora de “mujer”. Como se ve, la interpelación a estas categorías se sustenta principalmente en sus limitaciones al analizar otros cuerpos y otras sexualidades en diversos contextos culturales. Y, por otro lado, esta revisión coincide con la expansión de los nuevos movimientos sociales y el inicio de la política de la identidad, donde cada uno de los “nuevos feminismos” politiza su propia diferencia.

El nuevo debate teórico dejó claro que las diferencias estaban ahí y no se podían negar. Las diferencias de clases sociales, contextos culturales, etnias, orientaciones sexuales, creencias

religiosas, edades, ideologías políticas, irrumpen con fuerza en los grupos de mujeres. Se abre, por tanto, una fisura importante en ese sujeto homogéneo y mítico y se empieza a sustituir el término “mujer” por “mujeres”, quienes se atribuyen o a quienes se les atribuyen “etiquetas”.

En la actualidad, el feminismo participa en el debate en torno a la categoría de identidad flexibilizando la categoría de mujer. Esta plasticidad puede aportarle dos consecuencias positivas: una, eliminar el binarismo de género y otra, disponer de un concepto de sujeto desnaturalizado.

Una de las genealogías críticas que propone eliminar el binarismo de género es la realizada por Nancy Fraser¹.

González (2010, p. 65) explica que Fraser (2008) plantea realizar una genealogía histórica de la disyuntiva identidad/reconocimiento ante la necesidad de ciertos grupos de expresar sus reivindicaciones mediante el lenguaje del reconocimiento. Para ello, presenta la disolución del concepto de identidad como una categoría de análisis social, en tanto que genera, desde su punto de vista, fragmentación.

Identidad y educación en el contexto latinoamericano

Conectados los diversos discursos en referen-

1. Filósofa norteamericana que sostiene que las reivindicaciones a favor del reconocimiento de la diferencia impulsan, en la actualidad, muchos de los conflictos sociales en el mundo y abarcan una amplia gama de aspiraciones, desde las más abiertamente emancipadoras hasta las más rotundamente rechazables. Esta multiplicidad de movimientos busca expresar sus reivindicaciones mediante el lenguaje del reconocimiento.

cia a la categoría de identidad y su relación con la educación como espacio formativo, es innegable que el discurso es un componente eficaz en el proceso de socialización porque, precisamente, en los espacios educativos se producen subjetividades e identidades mediante un proceso complejo, plural y permanente, en el cual los sujetos están implicados y son participantes activos. Las instituciones educativas marcan, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y distinción a sus integrantes. Este proceso está inscrito en el discurso, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos, los lineamientos curriculares y también en las prácticas educativas cotidianas. Estos elementos presentes en el sistema educativo se convierten en configuradores de la identidad y se instituyen a través de rituales, acciones y códigos que se van “naturalizando”.

Una de las naturalizaciones aprendida en la escuela es nuestra identidad social, no obstante, es necesario decir que entre las divisiones que se establecen en los espacios educativos, la que aparece más natural es la que hace referencia a los sujetos masculinos y femeninos porque se asocia a la división de los cuerpos. Es en la escuela, entonces, donde se refuerza especialmente nuestra identidad de género, la cual resulta clave en las diversas divisiones que realiza el sistema educativo para su organización. Después se le adjudican características cognitivas para su comprensión: una vez que los cuerpos se diferencian como masculinos y femeninos se puede apreciar y reconocer que ellos y ellas son, a su vez, sujetos de distintas clases sociales, naciona-

lidades, religiones, edades, orientaciones sexuales, etnias, etc. En efecto, después de la división entre sexo/género la escuela se convierte en un espacio “neutro” que no hace distinción entre los sujetos.

En los sistemas educativos, ya ha sido cuestionada la supuesta neutralidad de género en la educación gracias a la revisión realizada por el feminismo, pues en un recorrido histórico se ha conceptualizado a la educación como patriarcal, masculinista, androcéntrica, reproductora de estereotipos y se ha rechazado la educación de segunda clase que se les daba a las mujeres. Hay que destacar, por ello, que las críticas al sistema educativo han desafiado a la educación y han puesto de relieve su naturaleza jerárquica.

Vale la pena decir que uno de los logros alcanzados en los diversos sistemas educativos ha sido el de utilizar la categoría de género como herramienta metodológica. En la investigación educativa latinoamericana, esta dimensión empieza a ser fundamental en los ámbitos académicos de la región. Si bien, la categoría de género como herramienta metodológica de análisis en los sistemas educativos en América Latina ha sido objeto de cierta recepción, su aparición en los ambientes intelectuales universitarios ha generado resistencias en algunos ámbitos educativos, especialmente en las Facultades de Educación. Es así como, desde estas resistencias, se conceptualiza una categoría particularista utilizada por el feminismo para posesionar un discurso que causa división en la medida en que no

considera las diversas variables identitarias que conviven en los espacios educativos (Rodríguez, 2003, pp. 18-40).

Pero cuando nos acercamos con detenimiento y se realiza un análisis a la producción académica en la región podemos ver cómo conviven ciertas tendencias de reflexión educativa, las cuales abordan paralelamente los mismos cuestionamientos y revisiones de temas que, desde las discusiones en el marco del feminismo, tienen gran peso. Temas como sujeto-poder-saber, son reflexiones que coinciden con las obras de Caruso (2003), Dussel (2003), Garcés (2005), Gómez & Jódar (2003), Granja (2003), Kohan (2001), Palacio (2004), Quiceno (2003), Restrepo (2003), Runge (2003) y Zuloaga (1999, p. 12).

En la línea del colonialismo discursivo, temas como el lenguaje, el cuestionamiento de la universalización y su trabajo en impulsar nuevas propuestas conducentes a realizar revisiones categoriales en las Ciencias Sociales, coinciden con las propuestas de autores que desde un contexto latinoamericano se preocupan por los mismos temas. Entre ellos, Rojas & Castillo (2007), Walsh (2007), López (2007), Micanquer (2007), Cabrera (2007), Cassiani (2007), Lander (2000) y Cornejo (1997).

Como puede verse, la preocupación por generar nuevos planteamientos para la ampliación de las categorías de análisis social son propias del feminismo y coinciden con las preocupaciones de intelectuales como Giménez (2002) y Zavaleta (2002).

Esta convivencia, aunque fragmentada puede resultar un espacio de crecimiento académico. Esto porque, más allá de las diferencias y limitaciones de los discursos, las sociedades ven en la educación la fuente de aprendizajes sociales y, por encima de las diferencias de criterios, se reconoce la importancia y la vigencia de la educación como motor de cambio.

Desde el contexto de una convivencia de discursos fragmentados, valorado como un espacio de crecimiento, coincidimos con Alain Touraine (1997) en que hoy día no está en juego la socialización de los agentes, sino la reflexión sobre qué tipo de educación se necesita para devolver la confianza a los individuos, de modo que se puedan convertir en sujetos que orienten su propia existencia. Para ello hay que explorar y promover reflexiones integradoras de los discursos que, aunque fragmentados, tienen el propósito de aportar a la educación elementos de análisis para cualificarla.

La promoción de una comunidad discursiva

Como un espacio de reflexión y diálogo teórico, este artículo invita a promover la construcción de una *comunidad discursiva* que haga las veces de escenario de representación del conocimiento, para ser utilizada como una herramienta que permita presentar las variadas posiciones de los grupos sociales y rescatar el carácter social del conocimiento. También busca delinear una tendencia plural, que reconozca las relaciones que mantienen los discursos de las Ciencias Sociales entre sí.

Esta propuesta de comunidades discursivas suscita una idea de configuración del conocimiento que hace hincapié en su construcción social, en la relación, interacción y tensión entre diversas líneas de pensamiento y debe poner en evidencia las condiciones materiales e ideológicas en las que este se produce. Con todas las limitaciones propias de cualquier tipo de representación, se hace evidente que su construcción permite retratar dos de las características más relevantes del estado del conocimiento en la época actual: la convivencia de tendencias y la difuminación de las fronteras del mismo conocimiento.

Al proponer debates teóricos en torno a la categoría de identidad a través de los referentes discursivos señalados, se presentan como punto de partida los siguientes cuestionamientos: ¿Se puede incentivar la justicia social mediante la identificación de las prácticas que hacen posible un reconocimiento pleno de la heterogeneidad, evitando caer en la representatividad simbólica de los sujetos excluidos? ¿Puede la educación desarrollar preocupaciones en torno a la identidad como un estado de emergencia?

Aunque no tiene fronteras claramente delimitadas, este artículo presenta una propuesta de comunidad discursiva demarcada para facilitar su descripción. Al representarla, se hace referencia a aspectos clave para su identificación.

La ideología que precede a la comunidad discursiva

La perspectiva de innovación de la que pro-

cede la comunidad discursiva se halla en el seno del feminismo de inspiración sociocrítica, en el que el debate en torno a la categoría de identidad tiene una fuerte presencia y abre los límites para discusiones académicas que propician reflexiones importantes en la educación. A su vez, se busca ampliar el análisis de la categoría de identidad, noción que demanda ser discutida en entornos educativos y que requiere un diálogo con las otras disciplinas que la han abordado. La revisión de la categoría de identidad debe conducir a acciones transformadoras de la práctica educativa, acciones que deben tener como punto central una justicia democrática que permita emerger la multiplicidad de identidades presentes en los espacios educativos.

Esta propuesta reconoce que su génesis son los diferentes movimientos y grupos sociales que conviven en los espacios educativos, los cuales le dan vida desde sus reivindicaciones. Su propósito inicial es presentar un conjunto de articulaciones teóricas con perspectivas prácticas que desde el feminismo se puedan inscribir y ser aplicables en el discurso teórico-práctico de la educación.

Concretamente, se busca que se reconozcan explícitamente las bases textuales del conocimiento, articulándolo de forma entrelazada. Vale la pena recordar que el conocimiento tiene un carácter perspectivista y su estilo está marcado por la intertextualidad. La relación del conocimiento con el género se concreta con el predominio de esta temática, que puede ser tratada de modo más

abierto e indeterminado para lograr que los productos del conocimiento se diversifiquen en nuevas y diversas explicaciones, interpretaciones, simulaciones, traducciones y representaciones.

Por consiguiente, es posible pensar que el escenario de la representación del conocimiento justifica la promoción de una comunidad discursiva en torno a las categorías de identidad, considerando que puede ser una herramienta para representar las variadas posiciones de los grupos sociales en relación con procesos que faciliten cambios educativos, para captar el carácter social del conocimiento y delinear una tendencia plural de las relaciones de convivencia que subyacen al mismo, pero sin excluir ningún conflicto ni la visión de complementariedad.

La idea asociada de discurso y comunidad

La idea de esta comunidad discursiva está pensada desde la propuesta planteada por MacDonell (1987) y se conceptualiza como una asociación de identidades y discursos que crean una particularidad entre aquellas personas que se ven a sí mismas como miembros y participantes en su discurso. Así mismo, reconoce la innovación de los discursos y reflexiones de los que procede, y la manera en que los referentes educativos y feministas le dan vida con el propósito de trabajar en procesos de innovación dentro del campo pedagógico en el que se pueden inscribir sus límites. Por esta razón se requiere tener claros dos conceptos: discurso y comunidad.

Esta comunidad discursiva se integraría en

las líneas de pensamiento que conviven en la actualidad, reconociendo que la multiplicidad de reflexiones académicas proceden de la situación que ha propiciado el cuestionamiento de los modos epistemológicos de la Ilustración y la entrada de nuevas modalidades de saber en las que proliferan las micronarrativas, que favorecen una heterogeneidad emergente en la perspectiva del conocimiento.

Lo que se busca es poner en evidencia la limitación de un único sistema de pensamiento a la hora de contestar a todas las preguntas en torno a la educación, la identidad y el género. Por lo tanto, esta comunidad discursiva pretende interactuar y complementarse con las comunidades discursivas existentes en América Latina, para que el uso del conocimiento se haga más ecléctico y se impulse con las nuevas ideas y construcciones epistemológicas que fluyen de la variedad de tendencias discursivas, de modo que se pueda nutrir de los diversos estudios que actualmente se discuten en el subcontinente.

El concepto de discurso, en esta propuesta sobre la comunidad discursiva, está elaborado por Michel Foucault (1999), especialmente en lo que se refiere al proceso de producción del discurso. El análisis del discurso se presenta como una metodología adecuada al propósito de construcción de la comunidad discursiva:

Se trata de hacer aparecer las prácticas discursivas en su complejidad y en su espesor; mostrar que hablar es hacer algo,

algo distinto que expresar lo que se piensa, traducir lo que se sabe, distinto de poner en juego las estructuras de una lengua; mostrar que agregar un enunciado a una serie preexistente de enunciados es hacer un gesto complicado y costoso que implica unas condiciones y comporta unas reglas anónimas. A su vez, las prácticas discursivas “están controladas, seleccionadas y redistribuidas por cierto número de procedimiento que tiene por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1999, p. 14).

Los procedimientos propios de la producción del discurso son especialmente interesantes para comprender lo que la noción de comunidad discursiva puede aportar a la representación del conocimiento sobre el cambio educativo. Esos procedimientos son los que organizan el entramado de exclusiones que hacen posible la imposición de un determinado régimen de verdad y aquellos que organizan las condiciones de utilización del discurso. Este modo de concebir el discurso permitiría centrarse en los procesos sociales que producen el significado y recalcan la posición y los puntos de vista desde los cuales los sujetos hablan y muestran cómo están especialmente condicionados por el modo en que las instituciones almacenan y distribuyen las cosas que son dichas.

El interés por la producción del discurso en la

comunidad discursiva se estructura sobre la base del análisis para comprender por qué la percepción del mundo se organiza de modo diferente dentro de cada discurso y por qué, en un momento determinado, entre los enunciados que pueden decirse solo aparecen algunos de ellos y otros se excluyen.

Ball (1993) plantea que los discursos educativos tienen una particularidad y es que no solo se comportan como tal y se acoplan a sus modos de producción, sino que también forman parte activa de esta misma producción. Especialmente ponen en marcha dispositivos de exclusión relacionados con la imposición de determinada voluntad de verdad y cualifican a los sujetos como productores de determinados discursos.

De manera que los contenidos sobre la educación, se caracterizan fundamentalmente por propagar y divulgar mensajes selectivos conllevando a que se perciba la educación como una estructura establecida en la autoridad, requerimiento esencial para que esta sea reconocida.

Así pues, la educación, como práctica y como discurso, impone una profunda disciplina en las necesidades conceptuales de los estudiantes y profesores. Algunas de estas necesidades corresponden al deseo de una verdad pura, de identidades estables y de una pedagogía que ignore las contradicciones. Por lo tanto, la exclusión de discursos es una constante y puede obedecer, en primer lugar, a las prohibiciones que pesan sobre determinados temas de los que no se pue-

de hablar. En segundo lugar, al rechazo de los discursos anormales que se identifican como desviaciones o fantasías. Y en tercer lugar, a la voluntad de verdad, que implica un ejercicio de exigencia sobre los otros discursos que tienen una base institucional y que se profieren mediante una serie de estrategias, teniendo a la Pedagogía como discurso fundamental, con la edición y producción de libros, y la formación de comunidades de científicos.

La propuesta de una nueva comunidad discursiva en torno al tema educación e identidad presenta como referencia la reflexión foucaultiana acerca del saber y su puesta en práctica en una sociedad, su valor, su distribución, su reparto y su atribución.

Es preciso identificar las formas sociales en la que se canalizan los discursos y que, al mismo tiempo, aseguran la distribución de los sujetos que hablan en los diferentes tipos de discursos y la adecuación a ciertas categorías de sujetos. Es decir, cualificar de alguna manera a los sujetos para producir determinados discursos y fijar las funciones que deben cumplir o que se espera que cumplan al hablar (Foucault, 1999, p. 45).

Iniciar debates teóricos sobre la categoría de identidad e identidad de género en el discurso educativo implica reconocer que los discursos se configuran como posibilidad y limitación, como inclusión y exclusión. Esto significa que en su seno se modifica el sentido de los términos y los significados. Al organizarse y combinarse de un

modo peculiar se fijan unas alternativas de pensamiento y se descartan otras. Este entramado de inclusiones y exclusiones que posibilita el discurso crea lazos antagónicos con otras discusiones educativas. Visto así, el discurso es, a la vez, producto e instrumento del poder en un contexto enunciativo determinado, pero sirve también como un lugar para la resistencia y el acercamiento a la estrategia opuesta.

La intención final de esta propuesta es vincular la comunidad discursiva con las prácticas pedagógicas. Así se logrará que el discurso se convierta en un intercambio de ideas relativamente ordenado y en una modalidad particular de práctica (Cherryholmes, 1998, p. 163).

El concepto de comunidad, por su parte, es entendido como una asociación de individuos que comparten y crean modos de interpretar sus experiencias, que construyen una identidad representativa, conectando individuos y grupos, reforzando sus afinidades, pero sin eliminar sus diferencias. El constructo de una comunidad discursiva que une los conceptos de discurso y comunidad se fundamenta en que el discurso está referido a un tiempo, a un espacio determinado, que han sido definidos en el contexto de un período específico y un área social, económica, geográfica y lingüísticamente dadas y responde a la producción de un grupo humano también específico (Cherryholmes, 1998, p. 163).

Sin embargo, una comunidad discursiva es mantenida por la contribución activa de sus

miembros, incluyendo la construcción de discursos, el mantenimiento de fronteras y las relaciones con otras comunidades. Los criterios definidos en términos de pertenencia, derechos, privilegios, denuncias y exclusiones tienen la intención de contribuir al mantenimiento de los límites de la comunidad y, a su vez, marcan las relaciones con otras comunidades. Pese a esto, las fronteras deben ser permeables y utilizadas como un asunto de convenciones, de modo que la distinción entre lo que está dentro y fuera de estas suele estar sujeto a constante justificación y defensa, pues no todos los miembros se conocen entre sí y, con frecuencia, pertenecen a diferentes grupos, muchos de los cuales pueden estar en conflicto unos con otros. Al mismo tiempo, los miembros pueden identificarse con varias comunidades y su estancia en cualquiera de ellas puede ser provisional, temporal e inestable. Esta visión concuerda con la idea de Butler (2004, p. 36), la cual dice que para articular demandas sociales “no hay un solo lugar desde donde luchar efectivamente. Debe haber muchos y no necesitan estar reconciliados unos con otros”. Por lo tanto, las comunidades discursivas no están fijadas con precisión: los límites y la pertenencia son cuestiones flexibles (Cherryholmes, 1998, p. 163).

Limitaciones conceptuales que se deben tener en cuenta en el discurso educativo para abordar el estudio de la categoría de identidad de género en la comunidad discursiva

El punto de partida de esta idea es que, en un proceso educativo el problema es saber cómo

llegamos a concebir, junto con otras personas, las estructuras de significación reconociendo y negando diversas modalidades de relación social y los fundamentos para que estas sean posibles. A su vez se trata de conocer cómo llegamos a poner en duda nuestra manera de pensar y nuestra manera de actuar, y cómo podemos lograr un proceso educativo que genere cambios y mejore la vida de quienes participan. Por lo tanto, es necesario acercarse a los referentes conceptuales desde donde parten las reflexiones educativas para familiarizarnos con sus nociones y evitar un discurso “redentor” que se despliegue en contextos institucionales o para sobreponer los intereses de este discurso sobre otros que persiguen intereses similares.

De entrada, y teniendo como referente la experiencia educativa, los que trabajamos en el contexto de la educación estamos familiarizados con las palabras “innovación”, “mejora escolar”, “desarrollo educativo”, “reformas educativas”, “cambio educativo”, etc. Todas ellas son palabras inquietantes, cuya aparición sugiere interrogantes y desajustes en los docentes y en sus prácticas educativas diarias. Pero en ámbitos más amplios, estas palabras marcan dos apreciaciones que emergen en el imaginario social y ejercen una influencia considerable sobre lo que significa y debe ser una propuesta que genere cambios en la educación.

Una de las percepciones es que los educadores suelen concebir las innovaciones como reiteraciones de propuestas previas. El sentimiento de

déjà vu es tan corriente en los educadores que no puede ser desestimado cuando se estudian nuevos elementos para abordar un discurso. En este caso, una propuesta de exploración de las categorías de identidad puede mostrarse como una herramienta de análisis útil a la hora de generar un posible cambio en los contextos educativos.

Para ello se hace necesario tener en cuenta que una forma de participación de los educadores y de los grupos sociales en los procesos de cambio de la educación implica que todas las voces sean escuchadas y todas las opciones comprendidas como parciales y posicionadas.

Conceptos y nociones propias de la investigación educativa para abordar el estudio de la categoría de identidad en la comunidad discursiva

La noción de ruptura

Para hacer referencia a la necesidad de abordar ideas teórico-prácticas que puedan generar cambios en la educación se han aplicado diversas nociones; entre ellas, la noción de ciclos, la cual está asociada a la noción evolucionista de progreso; la noción de olas, asociada a períodos de relativa calma que se ven conmovidos por un esfuerzo específico de cambio, que tiene consecuencias duraderas y que pierde fuerza con la aparición de un siguiente embate innovador; la noción de tendencias, asociada a la noción de innovaciones recurrentes en el contexto específico en el que aparecen y más recientemente la noción de ruptura, que se refiere a las configuraciones del cambio educativo que no encajan con

la imagen de relativa continuidad (Rodríguez, 2003, pp. 90-97).

La propuesta de construcción de una comunidad discursiva debe contemplar la noción de ruptura como un referente de análisis propio de la investigación educativa. La noción de ruptura ha sido utilizada por Thomas Popkewitz (1994) para poner en evidencia la vinculación que tienen las reformas educativas con las dinámicas sociales más amplias. Esta noción se identifica con una versión del progreso como ruptura de los límites de la razón ilustrada que oscurecen y restringen las alternativas para la acción. Además, permite representar los cambios como una fisura en las prácticas previas y pone de manifiesto un nuevo tipo de racionalidad, sus múltiples efectos y sus diversos contextos de incidencia. Por lo tanto, la importancia de socializar la noción de ruptura supone un recurso para poner en entredicho la idea de progreso evolutivo que está en el corazón de la idea de cambio en educación (Popkewitz, 1994, p. 87).

El énfasis en la noción de ruptura obedece también a un cambio de focalización en las disciplinas afines a la historia, como la historia de la filosofía, la historia de las ciencias y de la literatura. En estos campos de estudio, la atención se ha desplazado del análisis de continuidades y de manifestaciones uniformes a la búsqueda de discontinuidades. Estas disciplinas están centradas en el modo de especificar los diferentes conceptos que permiten pensar la discontinuidad (umbral, corte, transformación, mutación, trans-

formación), ya no como un concepto limitado y reductor, sino como un concepto operativo y útil.

La operatividad y la utilidad que tiene la noción de ruptura es la posibilidad de captar el desarrollo desigual e interrelacionado de las transformaciones en el campo de la educación, lo cual permite ver las diversas imágenes que se han presentado en los procesos de cambios educativos y rastrear los múltiples ritmos en que se producen las transformaciones.

La proyección útil que la imagen de ruptura puede tener para intentar comprender los cambios educativos es estratégica, porque permite ligar las fragmentaciones sociales con las epistemológicas, que contribuyen a delinear la educación con el protagonismo del Estado en la gestión de los asuntos sociales. Tomando este punto de referencia, las transformaciones sociales, económicas, culturales y epistemológicas serían centro de investigación para caracterizar las tensiones que, por efectos de la influencia de estos cambios, está experimentando la educación.

Una de las ventajas del uso de la noción de ruptura en el análisis educativo es que no impide el reconocimiento de ciertas continuidades que se tratan de entender de manera relacional y condicional, aunque sean formas de regulación. Un ejemplo de ello pueden ser los nuevos mecanismos de valoración, certificación y control de los modelos institucionales y las alteraciones en las legislaciones, o sea, todos esos procedimientos que ordenan y regulan la forma en que se debe contemplar el mundo y actuar en él.

Con respecto a los esfuerzos de mejora, son más intencionales de lo que se pueda suponer, porque estos empeños están ligados a la estabilidad de la propia sociedad (Popkewitz, 1994, pp. 85-90). En este contexto, reivindicar la estabilidad reta al modo tradicional de plantear el cambio educativo, obsesionado con la retórica de la transformación. La iniciativa de mantener, más que transformar los logros sociales y educativos de la escuela puede interpretarse como una estrategia de oposición a las formas dominantes. Por lo tanto, se considera que la noción de ruptura es una noción que puede permitir que el proyecto educativo se convierta en un punto de encuentro para lo que Spivak (1990) ha llamado las revueltas deconstructivas.

Esta noción, a su vez, cambia la perspectiva del investigador al introducir el enfoque de ruptura como referente de reflexión en una comunidad discursiva. Esta última se propone producir y reflexionar en torno a diversos discursos académicos que permitan abordar el estudio de la categoría de identidad. También intenta recapacitar sobre otros discursos que permitan articular propuestas para revisar dicha categoría. En la búsqueda de nuevos referentes que favorezcan el cambio social se requiere que la perspectiva del investigador no esté centrada en legitimarse como un científico-diseñador de asuntos sociales, tampoco quiere considerar la autoridad del intelectual como artífice del cambio en la educación. Por lo tanto, el resultado de las reflexiones investigativas debe cuidarse de asumir el progreso como consecuencia inseparable del trabajo intelectual.

Siguiendo a Foucault (1995), de lo que se trata es de pensar que:

Por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectiva, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y en rematarse desde un comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones (Foucault, 1995, p. 5).

La noción de ruptura se refleja y se puede apreciar en los diversos discursos educativos presentes en la producción académica de los países latinoamericanos. Ejemplo de ello son las producciones académicas donde se ve el esfuerzo teórico por redireccionar la teoría crítica en educación hacia la construcción de una alternativa pedagógica revolucionaria (Tamayo, 1995; Maturana, 2004); las reflexiones por influencia de la contribución de Michel Foucault (1970) que reconocen la productividad del poder; los debates y discusiones en torno al cambio educativo como forma de política cultural, enmarcado en un discurso de resistencia y oposición hacia los saberes colonizadores en América Latina (Walsh, 2007; Lander, 2000); las diversas investigaciones que enfocan la educación como práctica social; el análisis que se realiza a partir del método del Socioanálisis de Pierre Bourdieu (2005), en el que se proponen herramientas teóricas para analizar la realidad estructural y los

agentes como parte activa para lograr cambios (Follari, 2002; Eguinoa, 2002).

Desde la presencia de la teoría feminista en el contexto educativo, la noción de ruptura se evidencia en las reivindicaciones por la igualdad, la visibilidad y representación de las mujeres en la vida educativa, lo que permite sumar procesos transformadores a la educación, promoviendo y aportando una visión de cambio social y, a su vez, conviviendo en el contexto educativo y compartiendo categorías de análisis, recursos teóricos y autores de referencia que apoyan las propuestas para la transformación social. En ese espacio académico, que está trabajando en las reelaboraciones propias del discurso educativo, la propuesta de una nueva preocupación teórica puede contribuir a una ampliación de los límites del cuestionamiento y aportar ideas y significados renovadores.

A manera de reflexión final, este trabajo ha querido contribuir desde una ciencia social crítica a la reflexión filosófica de la identidad como categoría que atraviesa nuestra vida, pretendiendo dilucidar y esculpir el arte de la existencia y nuevas formas de vida buena, que permitan a todos los seres humanos hacer de su vida un espacio habitable.

Por lo anterior, este ejercicio no es más que una forma de ampliar la socialización, una excusa para abrir las posibilidades a diversas preocupaciones educativas y, sobre todo, una invitación para promover una comunidad discursiva en tor-

no a los temas educativos que requiere nuestra región.

Referencias

- Ball, S. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies* (41), 4-32.
- Bourdieu, P. (2005). Trad. por Jiménez, I. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, J. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. Pedagogías ancestrales y prácticas de sabiduría. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (49), pp. 61-67.
- Caruso, M. (2001). La regulación social de los saberes escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13, (29), 100-117.
- Cassiani, A. (2007). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (49), 97-105.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Cherryholmes, C. (1998). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cornejo, A. (1997). Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas. *Revista Iberoamericana*, 180, pp. 25-34.
- Dussel, I. (2003). Foucault y el uso de la historia: reflexiones sobre el uso de la genealogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 13-3.
- Eguinoa, A. (2002). ¿Eres maestro normalista o profesor universitario? La docencia cuestionada. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 29-37.
- Follari, R. (2002). La formación de profesores a nivel universitario: la negación del problema. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 9-21.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1995). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. *La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Madrid: Herder.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la Sociología de Pierre Bourdieu. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 9-17.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 55-68.
- Gómez, M. (1996). Esposa, ama de casa y madre: sobre la historia de la educación de niñas y mujeres. *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14-15), 510-516.

- González, M. N. (2010). La disolución de la categoría de identidad: la aproximación deconstructiva del pensamiento de Nancy Fraser. *Civilizar* (18), 65-74.
- Granja, J. (2003). Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la diferencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 235-246.
- Kohan, W. (2001). La enseñanza de una historia de búsqueda. *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (37), 161-173.
- Lander, E. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Lander, Ed. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (201-245) Buenos Aires: FLACSO.
- López, G. (2007). Saberes profanos: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (49), 151-169.
- MacDonell, D. (1987). *Theories of discourse: an introduction*. Oxford: Blackwell.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Chile: LOM Ediciones. S. A.
- Micanquer, W. (2007). Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (49), 91-94.
- Palacio, L.V. (2004). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 16 (40), Medellín, 117-130.
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305), 87-107.
- Quiceno, H. (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 201-216.
- Restrepo, A. (2003). El método de la arqueología del saber, *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 235-246.
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación? *Revista de Educación y Pedagogía*, 19 (48), 11-24.
- Runge, A. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto, *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 219-232.
- Spivak, G. (1990). *The Post-Colonial Critique*. London/New York: Routledge.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: Ed. PPC.
- Walsh, C. (2007, mayo-agosto). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35.
- Zavaleta, A. (2002). El testamento académico y político de Pierre Bourdieu. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (4), 18-30.
- Zuloaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. p. 12.