

## Reflexiones sobre el Proceso Enseñanza-Aprendizaje Solidario en un Aula Multicultural de Literatura Postcolonial

Antonia Navarro Tejero  
Universidad de Córdoba

*Con la premisa de que debemos tender puentes entre el aula y el mundo real, lo personal y lo político, lo global y lo local, y la teoría y la práctica, proponemos sugerencias a la hora de impartir una asignatura sobre “otras culturas” en un aula multicultural. A la luz de los estudios sobre el poder de Michel Foucault, el orientalismo de Edward Said y la pedagogía feminista de Gayatri Spivak y Chandra Mohanty, ofreceremos una visión solidaria de la programación didáctica de una asignatura, alejada del paternalismo y de prejuicios para reflexionar sobre la misoginia y el racismo de nuestra sociedad. Así, pretendemos construir compromisos cívicos en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.*

**Palabras clave:** Pedagogía feminista, paternalismo, literatura postcolonial

*We need to bridge the classroom and the real world, the personal and the political, global and local, theory and practice. Therefore, in this paper we reflect upon teaching feminism in an Indian Literature course in a multicultural University classroom. In the light of Michel Foucault's notion of biopower and Edward Said's orientalism, allied with the feminist approaches of Gayatri Spivak and Chandra Mohanty, we offer a solidarity model -against paternalism- when preparing the lesson plans so that we can dismantle racist and sexist prejudices. It is our aim to build civic engagements in the teaching-learning process.*

**Keywords:** Feminist pedagogy, paternalism, postcolonial literature.

### Introducción

Con la premisa de que debemos tender puentes entre el aula y el mundo real, lo personal y lo político, lo global y lo local, y la teoría y la práctica, proponemos sugerencias a la hora de impartir una asignatura sobre “otras culturas” en un aula multicultural. Para la mayoría de mi alumnado tanto de grado como de posgrado, hablar abierta y explícitamente sobre feminismo en clase es algo que según dicen está pasado de moda puesto que la comunidad que nos rodea es incapaz de admitir que vivimos en un patriarcado, en una sociedad dominada e identificada por el hombre.

Por lo tanto, enseñar feminismo en una Universidad del sur de España no es una tarea fácil. El perfil de nuestro alumnado es por lo general familias locales, y se les hace más fácil centrarse en "otras literaturas" y "otras culturas" desde un punto de vista eurocéntrico y paternalista. Cuando comenzamos el curso “Últimas literaturas en lengua inglesa: Asia y Oceanía” con un intercambio de ideas, aparecen en la discusión

KWLH<sup>1</sup> temas misóginos, como si fueran exclusivos de las culturas de la India (aunque en esta etapa mi alumnado todavía cree en una cultura india monolítica). Sin embargo, si tenemos suerte, un buen número de alumnado internacional (Erasmus) se inscribe en nuestro curso, por lo que el ambiente de aprendizaje se hace más diverso.

Pronto, aprendemos a contextualizar los textos culturales discutidos en clase con el fin de analizar las complejas interacciones entre la historia, la ideología, la cultura y el poder. A la luz del marco teórico de Michel Foucault, aliado con los enfoques feministas de Chandra Mohanty, analizamos las obras de varias escritoras del sur de Asia. Gayatri Spivaky Judith Butler son nuestras aliadas en la pedagogía utilizada. Debido a las limitaciones en la extensión de este trabajo, nos centraremos en la forma en la que enseñó feminismo en las lecturas del relato corto "The Remains of the Feast" de Githa Hariharan y la novela *The God of Small Things* de Arundhati Roy. Ya que la pedagogía feminista se ocupa de las nociones de poder y autoridad, localizamos dentro del feminismo una crítica de la representación de los personajes racializados en su entidad como sujetos estructuralmente disciplinados.

### Trabajo en clase

En clase, nos inspiramos en la pedagogía feminista de Mohanty, y diseñamos nuestro curso siguiendo el modelo solidario que propone, pues nos centramos en los lazos e intersecciones entre los diferentes grupos y temas. De esta manera, nos aseguramos de incluir las complejidades del conocer y del ser. Creemos que esto ayuda al alumnado a ver las conexiones entre el aula y las luchas del mundo real. Mohanty argumenta que, centrarnos en la solidaridad entre las divisiones tradicionales de clase, nación y raza, por ejemplo, ayuda al alumnado a entender la interconexión de la experiencia humana. Por lo tanto, prestamos especial atención a traer al aula artículos y noticias que desafían los prejuicios sobre lo que conocemos como "la India". Cada tema que se discute en clase es una oportunidad para explorar la misoginia y el racismo de nuestras propias instituciones. Al hacer esto, construimos actividades de aprendizaje cívicas de compromiso. Trabajamos juntas en generar sentimientos y pensamientos sobre los discursos de género en la construcción del nacionalismo y la pertenencia, así como sobre los cambios que están produciéndose. Lo local y lo global existen simultáneamente, como los espacios locales y nacionales se constituyen entre sí. Una reflexión sobre estas interconexiones abre el mundo al en todas sus complejidades.

Las preguntas subyacentes generadas en nuestras discusiones en clase son: ¿Qué tipo de fuente uso para obtener mis conocimientos?, ¿qué lentes uso cuando miro al mundo?, ¿quién soy yo como participante en el proceso?, ¿mi concepción de la moral pertenece a un grupo?, ¿son mis emociones genuinamente mías?, ¿qué/quién

---

<sup>1</sup> K-W-L-H es una estrategia muy útil para motivar al alumnado sobre un tema nuevo, pues activa conocimiento previo y se establecen los objetivos. También es interesante para hacer un seguimiento del aprendizaje. K representa lo que sabes del tema, W lo que quieres aprender sobre dicho tema, L lo que aprendiste, y H lo que aún deseas conocer.

consideramos diferente?, ¿cómo contribuye los límites a la exclusión o a la desigualdad? Llegamos a la conclusión de que no hay nada que podamos entender como normal y resaltar lo que otros hacen como exótico o extraño, por lo que desmantelamos las relaciones de poder y las jerarquías. Nos basamos en los fundamentos teóricos de Michel Foucault, quien explora las relaciones entre poder y conocimiento. En sus numerosas obras, ilustra cómo la diferencia se usa para construir los binomios insano/civilización, perversión/normalidad. Además, rechaza la idea de que el poder se ejercita exclusivamente con la represión y demuestración, pues, que opera sutilmente a través de la aprobación/desaprobación de acciones específicas.

El concepto de la otredad, según hooks 1994, también se puede llevar al plano de las prácticas educacionales y de ahí que se aplique en la pedagogía feminista. Añadimos al pensamiento de Foucault, a la teórica Gayatri Spivak, quien en su influyente artículo “Can the Subaltern Speak?” aseguró que la subalterna no puede hablar aunque se esfuerce porque no se la escucha, por lo que el acto de comunicación no se completa (Spivak 1996: 292). Spivak respondía que el sujeto subalterno no puede hablar porque no tiene un lugar de enunciación que lo permita. También afirmaba que la mujer ocupa ese lugar radical por su doble condición de mujer y de sujeto colonial. El subalterno se constituía así como una figura de la diferencia radical, del Otro que no puede hablar no porque literalmente no pueda —es evidente que las mujeres en la sociedad tradicional india hablaban— sino porque no forma parte del discurso. Spivak tiene también mucho interés en la pedagogía, como práctica y como política, buscando maneras de hacer oír las voces subalternas. En nuestra asignatura, inspiradas por Spivak, guiamos a nuestro alumnado para que se pregunte, siempre y en todo caso, quién es representado y por quién, quién deja de ser representado y es, por ello, silenciado u omitido, y cuál es la mecánica de construcción y constitución de los hechos representados: cuáles son, en suma, las estrategias de disimulación y las costumbres narrativas del imperialismo.

Freire abrazó la visión occidental de que la racionalidad es el camino hacia el conocimiento y, por tanto, a su juicio, la mejor respuesta a la opresión. Para él, las opiniones y las acciones deben basarse en la razón, no en las emociones. Sin embargo, esta manera de privilegiar el racionalismo, según Ellsworth, ha establecido como su opuesto un Otro irracional, que se ha entendido históricamente como la provincia de la mujer y otros Otros exóticos (94). Edward Said propuso la teoría del orientalismo como modo de ejemplificación de cómo occidente construye y representa a un oriente homogéneo y estereotipado (2003[1978]: 47-49). Según Belenky, necesitamos ofrecer un marco epistemológico alternativo que reconozca la conexión inherente entre el poder y el conocimiento (3). Aquí, podríamos incorporar la teoría del afecto. Creemos que la disposición de género y casta se puede abordar mediante el afecto (dándose cuenta y observando), ya que se puede integrar en las metodologías de investigación existentes (tradicionalmente basadas en el análisis de texto). Los sentimientos experimentados y las emociones derivadas de ellos son esenciales en nuestro curso antes de procesar una respuesta al estímulo.

### Métodos

En cuanto a los métodos utilizados en el aula, tratamos de ser lo más experimental posible, fomentar un entorno activo y feminista. Es por lo que encontramos especialmente útil la integración de las actividades extracurriculares en las vidas del alumnado. Se les ofrece una plétora de opciones y se les anima a proponer nuevas entidades donde puedan ofrecer voluntariado a cambio de créditos. Teniendo esto en mente, creamos en el año 1996 el Seminario Permanente de Estudios de la India, que ha ayudado a consolidar la enseñanza de la literatura y las culturas del sur de Asia en nuestra Universidad. Proporciona al alumnado el contacto personal con los artistas indios, los escritores de ficción, académicos, estudiantes, etc, que les ayuda a experimentar el mundo real.

Otro método interesante es el inspirado en el Aula Invertida, por el que al alumnado lee y/o ve el material en línea a su propio ritmo, para después compartir sus sentimientos y pensamientos en formato seminario dentro del aula, método que provoca los debates más interesantes y atractivos. Además, dejamos foros de discusión abiertos en la plataforma en línea (Moodle) durante todo el curso, donde tienen libre acceso a las lecciones grabadas, vídeos, artículos y otros recursos, y pueden comunicarse entre sí sin las restricciones de horario. De esta manera, nos aseguramos de que el alumnado de todo tipo de habilidades puede seguir el curso. El proceso de aprendizaje es, por tanto, atractivo y auténtico, relevante, crítico y reflexivo, donde la expresión de las emociones están protegidas.

### Los Textos

Como dijimos más arriba, hemos elegido dos textos representativos de la literatura contemporánea de la India escritos en lengua inglesa que exponen las nociones de género y casta. En “The Remains of the Feast” de Githa Hariharan, un relato corto tomado de su colección *The Art of Dying* (1993), la viuda protagonista es una figura marcada por una muerte específica que transgrede las normas de su casta. Ella es *vidhava* (sin marido) y por lo tanto necesitada no sólo de protección pública, sino también de regulación. Las historias sobre viudas, según Susie Tharu expone en su ensayo “The Impossible Subject: Caste in the Scene of Desire,” son compromisos históricos sutiles sobre la gobernabilidad y la ciudadanía (256). La historia trata sobre la represión y las estrategias de escape en lo relacionado con la individualidad femenina en una comunidad brahmínica. La novela *The God of Small Things* pone de relieve el código inviolable de la moralidad y de la sexualidad femenina en la comunidad cristiana y comunista de Kerala.

El sistema de castas forma una estructura difícil de entender para nuestro alumnado, ya que esperan que lo defina en términos simples y ofrezca un catálogo de posibilidades. La idea de que las sociedades hindúes comparten un código moral establecido en contraposición a la ausencia de jerarquías en occidente apoya los límites preestablecidos entre ellos y nosotros. Con el fin de dismantelar este supuesto, primero hacemos una introspección sobre el sistema social español (y de otras

nacionalidades según la presencia de alumnado Erasmus). El año en que Susie Tharu aceptó nuestra invitación para impartir una charla sobre la cultura *dalit*, coincidiendo con su recién publicada obra en dos volúmenes *New Dalit Writing from South India* fue especial y los resultados fueron sorprendentes. Durante otro curso académico, nos visitó un joven *dalit* de Anantapur, y en otra ocasión Janet Chawla nos visitó para hablar de las parteras tradicionales *dalit*.

El alumnado primero lee la novela de Roy fuera del aula y en la primera sesión compartimos emociones, que suelen ser las relacionadas con el sufrimiento, la pena, aunque algunas hablan de esperanza. Un sentimiento común es el de la auto-condena por pertenencia a un "país más civilizado" (que conduce al alivio) y la necesidad de ayudar (como si les estuvieran salvando del horror). La distancia entre "ellos y nosotros" es espectacularmente grande en esta etapa. Les pregunto si las emociones son genuinas y después de una lluvia de ideas, les propongo que piensen en la posibilidad de haber reproducido sentimientos paternalistas debido a la moral católica y a las lentes eurocéntricas que compartimos a medida que se incrustan en nuestra sociedad. A continuación, leemos el capítulo de Butler "Survivability, Vulnerability, Affect", donde sostiene que las respuestas afectivas están mediadas (34). El alumnado lee el reciente caso de monjas católicas de origen indio que llegaron a España hace 15 años siendo menores de edad y que desde entonces han permanecido en un convento de mercedarias de Santiago en condiciones de esclavitud bajo amenaza de expulsión.<sup>2</sup> También llamamos la atención sobre las diversas declaraciones que los sacerdotes católicos han hecho recientemente en relación con sus puntos de vista misóginos. La distancia entre "ellos y nosotros" se acorta.

Establecemos un debate en torno a la pregunta "¿cómo y qué grupos están marginados en tu país?" Ya estamos preparadas para analizar los textos literarios en solidaridad, comprendiendo sus contextos y complejidades, pero siendo lo suficientemente críticas como para encontrar una estructura común. Llegamos a entender que las diferencias étnicas están relacionados con los sistemas de poder como las diferencias de género son construidas por el patriarcado. Y también aprendemos que el sistema de castas tiene una versión moderna, aunque se tiende a negar que exista hoy en día. Seguidamente, leemos la historia corta de Hariharan para darnos cuenta de que las mujeres de castas superiores también están oprimidas, ya que sus cuerpos son disciplinados y regulados para apoyar el sistema. Usando la imagen de un iceberg para identificar la violencia de género, vemos cómo las micro-violencias aparecen en la parte inferior por ser difíciles de percibir y reconocer, ya que se naturalizan e interiorizan. Discutimos, pues, el techo de cristal y las diferencias que existen entre los términos "mismas oportunidades", "igualdad efectiva" y "justicia". Una vez más, es importante reconocer la posición desde la que realizamos las enunciaciones. Muchas otras teóricas analizan cómo la imagen de la mujer occidental "liberada" se construye a través de las

---

<sup>2</sup> Durante los días 25-30 de enero de 2016, podemos encontrar la noticia en numerosos periódicos españoles.

representaciones de las mujeres del “tercer mundo” o “de color” que son estereotipadas como oprimidas (Mohanty 1991; Ong 2001[1988]; Trinh 1989). Fatima Mernissi ya declaró que la moda es el ayatolá de occidente en su influyente ensayo *El harén de occidente*. Otro peligro a advertir en el aula es que el uso etnocéntrico del sistema binario de género puede hacernos considerar que las mujeres que permanecen en el ámbito privado del hogar para realizar los cuidados de su familia son “tradicionales” o “atrasadas” (Mohanty 1991: 72).

Introducimos el concepto de nación, proponiendo varias cuestiones: ¿pueden los *dalits* introducir su cultura de la comida en un lugar público en la India?, ¿cuál es la cultura culinaria de India?, ¿se incluye la carne de vacuno?, ¿puede los musulmanes introducir su cultura de la indumentaria en un lugar público en España?, ¿cuál es la cultura de la moda en España?, ¿está el vela incluido?, ¿se les trata a los indios del sur con tez oscura igual que a los indios claros del norte?, ¿importa el idioma?, ¿son los andaluces representados del mismo modo que cualquier otro ciudadano español?, ¿importa el idioma, el acento? Las jerarquías pueden ser informales, pero condicionan las relaciones profesionales y personales. ¿Cómo define la palabra gitano el Diccionario de la Real Academia Española? Estas son preguntas que pueden variar cada año académico en función de las nacionalidades del alumnado. Los contextos son diferentes, pero las naciones que tratamos en el aula son democracias que no están practicando la igualdad real. De esta manera, llegamos a entender cómo funcionan las castas en las sociedades patriarcales. Nuestro interés no se centra en el aprendizaje de cómo funcionan las castas en la India, sino en reflexionar sobre cómo las relaciones desiguales son productos de las estructuras de poder globales que van más allá de las fronteras culturales o religiosas. Sólo podemos traspasar fronteras cuando se da un espejo al alumnado en la literatura.

A mi entender, podremos hacer uso de toda esta metodología teórica una vez hayamos reflexionado desde la práctica. Todas tienen en común el rechazo hacia una interpretación de la diferencia como un fenómeno natural cuyos significados son fijos y están basados en suposiciones biológicas. Las desigualdades basadas en la diferencia están incrustadas en las relaciones de poder que involucran acceso diferenciado a los recursos materiales y/o simbólicos que generan procesos de exclusión/inclusión, opresión/dominación. Y por ende, la diferencia no es algo que tengamos que “tolerar”, puesto que eso implicaría la existencia de un grupo dominante mayoritario. Al igual que cuando Simone de Beauvoir declaró que una no nace mujer, sino que se hace, M. Jacqui Alexander y Chandra Talpade Mohanty declararon que una no nace mujer de color, sino que se hace en la metrópolis y así aprende la marca peculiar del racismo estadounidense y sus fronteras raciales fabricadas (2001[1997]: 492).

### Conclusión

Como hemos podido observar, no enseñamos teoría feminista per se. Ya decía la influyente bell hooks que cada vez que se analiza el sexismo, se proponen estrategias para desafiar el patriarcado y se crean nuevos modelos de interacción social, se está

haciendo teoría feminista. Según la autora, todo lo que hacemos en la vida está enraizado en la teoría (19). Sin embargo, sí que la plataforma virtual contiene una carpeta con lecturas teóricas y una amplia bibliografía para la parte H (*how I can learn more*) de nuestra metodología. Con estos ejercicios en el aula, esperamos lograr que la diferencia no sea interpretada como una categoría paralela ajena a nosotras, simplificada en una descripción de quien no soy yo, sino como una identidad construida para establecer fronteras de pertenencia. De este modo, al dismantelar binomios, las posiciones marginales desaparecen.

Mediante la identificación de una práctica común, que es la ideología dominante articulada en formas similares o diferentes, el alumnado es capaz de analizar los acontecimientos sociales e históricos, ya que se ven a sí mismos como parte de sus objetos de estudio. Nuestro criterio de evaluación incluye la observación sobre cómo el alumnado se ha empoderado, si es capaz de pensar crítica y responsablemente en la comunidad creada en el aula tanto y si es capaz de aplicar el aprendizaje a la acción social. Es nuestra responsabilidad devolverles hacia una introspección cada vez que sentimos que se distancian de los textos y que reiteran las jerarquías existentes que necesitan identificar. Resumiendo, en primer lugar existe una resistencia y reproducción de las fronteras entre nosotros (ciudadanos independientes civilizados) y ellos (los sujetos subalternos sin poder) en el centro del análisis de los textos. Es, entonces, posible militar contra la exotización y el uso del Otro para la conciencia occidental paternalista con la interacción sostenida con el alumnado de diferentes nacionalidades y realidades.

### Referencias

- Alexander, M. J. and Mohanty, C. T. 2001 [1997] 'Genealogies, Legacies, Movements', in K. Bhavnani (ed) *Feminism and 'Race'*, Oxford and New York: Oxford University Press.
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. y Tarule, J.M. 1997 *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic.
- Butler, J. 2009. *Frames of War: When is Life Grievable?* London: Verso.
- de Beauvoir, S. 2005. *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Ellsworth, E. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59.3: 297-324.
- Foucault, M. 1978. *The History of Sexuality Volume I: An Introduction*, London: Penguin.
- Foucault, M 1979. *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*, Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. 2001 *Madness and Civilization: a History of Insanity in the Age of Reason*, London: Routledge.
- Freire, Paulo. 1968. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Hariharan, G. 1993. *The Art of Dying*. New Delhi: Penguin.
- hooks, b. 2000. *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- hooks, b. 1994 *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York: Routledge.
- Mernissi, F. *El harén en occidente*. Barcelona: Espasa, 2006.
- Mohanty, C. T. 2006 *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Mohanty, C.T. 2003. *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham and London: Duke University Press.

## Reflexiones sobre el Proceso Enseñanza-Aprendizaje Solidario

- Mohanty, C. T. 1991 “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, en C. T. Mohanty, A. Russo and L. Torres (eds) *Third World Women and the Politics of Feminism*, Indiana: Indiana Univ. Press.
- Ong, A. 2001[1988] “Colonialism and Modernity: Feminist Re-presentations of Women in non-Western Societies”, en K. Bhavnani (ed) *Feminism and ‘Race’*, Oxford and New York: Oxford University Press.
- Roy, A. 1997. *The God of Small Things*. New Dehli: IndiaInk.
- Said, E. 2003[1978] *Orientalism*. London: Penguin.
- Spivak, G. C. 1996 ‘Can the Subaltern Speak?’, in *The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*, New York: Routledge.
- Tharu, S. “The Impossible Subject: Caste and the Gendered Body” *Economic and Political Weekly* 31.22 (1996): 1311-1315.
- Tharu, S. y K. Satyanarayana (eds.). 2013. *Steel Nibs are Sprouting: New Dalit Writing in South India, Dossier 2: Kannada and Telugu*. New Delhi: Penguin Books.
- Taru, S. 2011. *No Alphabet in Sight: New Dalit Writing in South India, Dossier 1: Tamil and Malayalam*. New Delhi: Penguin Books.
- Trinh-T., M.H. 1989 *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*, Bloomington: Indiana University Press.

*Antonia Navarro Tejero es Profesora Titular de la Universidad de Córdoba y fundadora de la Asociación Española de Estudios Interdisciplinarios sobre India (www.aeeii.org). Pueden dirigirla correspondencia relacionada con este artículo a [aff1natea@uco.es](mailto:aff1natea@uco.es).*

Esta investigación ha sido financiada gracias al Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto “Cuerpos en Tránsito”, Ref. FFI2013-47789-C2-1-P) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.