

LOCALIZACIONES FOUCAULTIANAS EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS POSTESTRUCTURALISTAS CRÍTICO-FEMINISTAS

Montserrat Rifà Valls *



El postestructuralismo feminista (...) es un modo de producción de conocimiento que usa las teorías postestructuralistas del lenguaje, la subjetividad, los procesos sociales y las instituciones para comprender la existencia de las relaciones de poder e identificar áreas y estrategias para el cambio.

(Weedon, 1997: 40).

Introducción

En esta ponencia quiero presentar las confluencias entre la teoría foucaultiana y el postestructuralismo crítico-feminista, con la finalidad de detectar herramientas para la investigación educativa, paralelamente a la identificación de algunos de los trabajos que se han realizado

* Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Dirección electrónica: Montserrat.Rifa@uab.es

desde esta perspectiva.¹ De esta forma, abordaré las localizaciones foucaultianas de las académicas que se posicionan en los discursos de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas, para inferir de sus estudios aquellos modos de investigación que han contribuido a formar mi mirada como investigadora en el campo de la educación y que considero que pueden ayudar a crear un marco teórico y metodológico para pensar la educación en Iberoamérica.² En un artículo que escribí anteriormente para la revista *Educación y Pedagogía*,³ hice referencia a un texto de Veiga-Neto (1997b) que analizaba las contribuciones de Foucault al campo de la educación para la construcción de un discurso postestructural y que me ha servido de punto de partida para esta ponencia. Veiga-Neto (1997b) apuntaba entonces un mapa de las investigaciones educativas inspiradas en la

1. Este texto surge de mi trabajo de investigación para tesis doctoral que lleva por título *Discurso, poder y subjetividad en el currículum*, dirigida por el doctor Fernando Hernández, y que presenté en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en julio de 2003.

2. Soy consciente de que muchas de las referencias que utilizaré en esta ponencia provienen de contextos anglosajones; sin embargo, a veces las identificaciones con los modos de investigación no dependen solamente de localizaciones geográficas sino de cómo nos movemos en/a través de posiciones sociales, académicas, personales, de edad, políticas, de género, trabajo, etc. Por otra parte, deseo que la inscripción de mi subjetividad a lo largo de la ponencia pueda servir a la finalidad que compartimos de crear una agenda de investigación desde las herramientas foucaultianas para Iberoamérica, huyendo de importaciones teóricas descontextualizadas.

3. En realidad, lo que aquí se presenta es una ampliación de la segunda parte del artículo que lleva por título "Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico-feminista en la investigación educativa", que se publicó en la revista *Educación y Pedagogía*, XV (37).

teoría foucaultiana a partir de tematizar el trabajo de distintos académicos,⁴ por ejemplo, destacando: las relaciones entre el postestructuralismo y la teoría crítica de la educación (Thomas S. Popkewitz, Tomaz Tadeus da Silva); la emergencia de la escolarización moderna (Varela y Álvarez-Uría, Jones y Williamson); y, la experiencia del sí mismo y del autogobierno en las prácticas escolares (Jorge Larrosa). En aquella tematización se incluía también: las versiones feministas de crítica al sujeto “liberador” de las teorías críticas (Jennifer Gore); y, la problematización de los aprendizajes y la crítica a las pedagogías constructivistas (Valerie Walkerdine).⁵ De alguna forma, en esta ponencia me dedicaré a narrar los modos de investigación que emergen de estos dos focos y de otras aporta-

4. El texto de Veiga-Neto (1997b) recorre la obra de Foucault, a partir de identificar los conceptos y herramientas relevantes para el análisis de la escolarización moderna, desde la perspectiva de la regulación social de los saberes escolares hasta los procesos de disciplinamiento y normalización de los sujetos, e incluye la definición de las diversas formas del poder foucaultianas. En el artículo anterior también destacué las aportaciones de Cleo H. Cherryholmes como otro de los autores principales de la crítica postestructural en la investigación educativa, en concreto a partir de la publicación de *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, ya que como Lather indica: “ejemplifica cómo el postestructuralismo supone un movimiento importante para desenmascarar las políticas de la vida intelectual; un punto destacado en el trabajo abiertamente basado en el valor del discurso neomarxista, feminista y de la minoría, que progresa desde hace bastante tiempo en educación” (1992, 17).

5. Este estudioso de Foucault concluye en su texto que estas posibilidades analíticas nos permiten comprender en profundidad diversos temas desde una perspectiva de investigación postestructural en la escuela: la imposibilidad de la interdisciplinariedad; la diferenciación de las relaciones de poder; la productividad de la alfabetización universal y la fragmentación social. En este volumen, además del capítulo de Veiga-Neto, se incluyen diversas investigaciones entre las que quiero destacar las de Gelsa Knijnik, Norma Marzola, Sonia M., Ogiba, Sandra Mara Corazza y Tomaz Tadeus da Silva.

ciones que han efectuado las pedagogas postestructuralistas crítico-feministas que dialogan con Foucault.

En esta introducción también quiero recordar otra consideración que realicé en el artículo mencionado en el párrafo anterior, cuando señalé que la proliferación de estudios en el campo de la educación desde una perspectiva de género, debemos situarla en las décadas de los setenta y los ochenta, como consecuencia de la perturbación que el feminismo como movimiento social había generado en la década de los sesenta y de su inserción en los contextos académicos. Según Pinar *et al.* (1995), las pioneras en establecer vínculos entre el feminismo, un análisis de género y el currículo, fueron Bárbara Mitrano (1981), Sandra Wallestein (1979), Janet L. Miller (1980, 1982 y 1990), Madeleine R. Grumet (1981 y 1988) y Jo Anne Pagano (1988 y 1990). Pinar *et al.* (1995) sostienen que la historia del currículo como texto de género está vinculada al movimiento reconceptualista, y que por tanto, en las publicaciones de estas autoras la incorporación de la categoría de género está relacionada con la visión del currículo como texto autobiográfico y fenomenológico o con el discurso crítico del currículo basado en el análisis político, social y racial.⁶ De este grupo inicial de académicas, destaca el trabajo de Miller, Grumet y Pagano, quienes han continuado relacionando los estudios de género y los del currículo, y han propiciado el

6. Según da Silva (2001), en la construcción de un discurso crítico del currículo, la utilización del concepto de género siguió una trayectoria similar al uso de concepto de clase social y la lucha por combatir las desigualdades. El énfasis se puso inicialmente en una teoría de la reproducción que cuestionara la masculinidad dominante, de forma que en una primera fase centrada en la diferencia sexual, los textos feministas de la educación focalizaron en el análisis el acceso de las mujeres a las instituciones y en la crítica a las formas de conocimiento del patriarcado (en términos, de escolarización, recursos,

desarrollo de las investigaciones de las académicas que, posteriormente, a lo largo de los noventa, se han situado en este terreno desde una perspectiva postestructuralista feminista.⁷ La investigación del currículo como texto de género supone un reto al androcentrismo, al patriarcalismo y al falocentrismo de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de romper con el análisis de los discursos centrados en la clase social, ya que desde el punto de vista de estas feministas “necesitamos estar seguras de no convertirnos en las ‘esposas buenas’ de un patriarcado marxista” (Lather, 1987:33). El análisis de la educación y el currículo en términos de género hace tambalear las relaciones de poder del capitalismo y las formas del patriarcalismo (en los libros de texto, los contenidos, el aula), no solo para evidenciar los mecanismos de selección excluyentes (en los términos de considerar la masculinidad dominante) sino también para defender que la epistemología nunca es neutral, sino que siempre recoge la experiencia de quien conoce. Algunas de las aportaciones que abordaré a continuación cobran sentido

profesionalización). En una segunda fase, de análisis de los estereotipos, no sólo se pretendía garantizar este acceso sino transformar radicalmente el contenido del currículo, por ejemplo, para reflejar los intereses y las experiencias de las mujeres desde sus visiones del mundo. Por otra parte, a lo largo de los ochenta, Apple desplazó su trabajo, que giraba en torno a las teorías de la reproducción y la resistencia, hacia un análisis relacional de la educación en términos de género, raza y clase. Según Bonal (1998), las investigadoras del género se fueron desplazando desde las teorías de la reproducción hacia las de la resistencia; es el caso de Arnot, Acker, Weiler y McRobbie, entre otras.

7. Como ya he dicho en otras ocasiones, no todos los discursos que vinculan género y educación son postestructuralistas, por tanto no abordaré aquí otras visiones radicales, liberales o socialistas, sino las investigaciones que posibilitan el análisis (y desarrollo) de prácticas pedagógicas desde una lectura postestructuralista crítico-feminista.

a partir de la teoría feminista que ha dialogado con las herramientas foucaultianas, reinterpretándolas.⁸

Modos de investigación de las prácticas pedagógicas desde la teoría postestructuralista feminista

La formación de una identidad investigadora como “intelectual específica” desde la localización de diferentes posicionalidades subjetivas

Una de las constantes del trabajo de Foucault que mediará en las investigaciones de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva postestructuralista feminista es la sustitución de la concepción esencialista de la identidad, por una visión de la subjetividad que está producida históricamente, donde los sujetos se construyen a sí mismos mediante técnicas y se desplazan a través de infinitas y múltiples posicionalidades que les sujetan. Como indica Weedon (1997) —en una publicación clave de la cual procede la cita que abre esta ponencia—, la práctica feminista y la teoría postestructuralista mantienen en común su interés por la subjetividad y el desafío a las visiones humanistas del sujeto. En esta línea, Orner (1999), entre otras,⁹ con-

8. Como textos fundamentales que desde el feminismo han cuestionado en términos de género la obra de Foucault, contribuyendo a la relectura crítica de este autor, véanse Butler (2001); Diamond y Quinby (1988); Fraser (1989); de Lauretis (2000); Martin *et al.* (1988); McNay (1992); Ramazanoglu (1993); y Sawicki (1991), entre otras.

frontó los discursos de la subjetividad en la pedagogía crítica con la de las postestructuralistas feministas, cuestionando la definición de una subjetividad emancipadora, liberal y racional en la teoría crítica de la educación, que se basa en el ideal de un individuo autónomo, centrado y unitario. Las perspectivas postestructuralistas feministas han desafiado los discursos de emancipación, a partir del descentramiento del sujeto que choca con los presupuestos de una identidad fija, unificada y homogénea que se encuentran en algunos escritos feministas, y en muchos escritos críticos y trabajos sobre la voz “auténtica” de los/as estudiantes (Orner, 1999: 120). Desde una perspectiva postestructuralista feminista, Orner reivindicó que los conceptos de subjetividad, identidad, lenguaje, contexto y poder tienen mucho que ofrecer al campo de la enseñanza para confrontarlos con la noción de “voz”. Según Orner (1999) también la utilización del término “sujeto” es preferible a la noción más extendida de “individuo”, que se refiere a cosas distintas y que está ligada a una visión moderna del hombre autónomo, libre, racional y consciente. Frente a la noción de “individuo”, el término “sujeto” nos permite “pensar en nosotros y noso-

9. La deconstrucción crítica del sujeto, al que se dirigen las pedagogías radicales, la inició Ellsworth en 1989 con la publicación de “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy” (véase Ellsworth, 1999), que abrió el camino a otros textos que problematizan los discursos de la voz y la experiencia en las prácticas emancipadoras de la teoría crítica (Kraner-Dahl, 1999; Lather, 1998 y 1999; Orner, 1999). Las versiones feministas de crítica al sujeto “liberador” de las teorías críticas, ponen de relieve, como indican Luke y Gore (1999), que las teorías del sujeto que sostiene un educador median en el desarrollo de las prácticas pedagógicas con su alumnado —ya que al fin y al cabo son prácticas políticas y éticas—. Por lo tanto, estamos involucrados en los procesos de negación/recuperación de los discursos que han estado y están siendo reprimidos o subyugados.

tras, y en nuestras realidades como construcciones: producto de actividades con significado o sentido culturalmente específicos y por lo general inconscientes" (Orner, 1999: 122). El punto de partida de la crítica a las pedagogías radicales que claman en favor de recuperar la voz de los estudiantes, se sustenta también en la idea que es necesario poner en entredicho la noción de un yo "totalmente consciente", en definitiva, se fundamenta en el siguiente posicionamiento:

Los términos *sujeto* y *subjetividad* son centrales para la teoría postestructuralista y marcan una ruptura crucial con las concepciones humanistas del individuo que aún son centrales en la filosofía occidental y en la organización política y social. "Subjetividad" se usa para referirse a los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes del individuo, su sentido de sí mismo y sus formas de comprender sus relaciones con el mundo. Los discursos humanistas presuponen una esencia en el corazón del individuo que es único, fijado y coherente y que la hace lo que ella es. (...) Contra esta esencia humanista irreductible de la subjetividad, el postestructuralismo propone una subjetividad que es precaria, contradictoria y en proceso, que está siendo constantemente reconstituida en el discurso cada vez que pensamos o hablamos (Weedon, 1997: 32).¹⁰

Desde la teoría feminista además se trata de un sujeto "generizado", que se constituye a partir de la localización de múltiples posiciones subjetivas que se interrelacionan y que

10. En el artículo publicado en revista *Educación y Pedagogía*, ya destacué que las teorías postestructuralistas feministas ofrecen poderosas herramientas para el análisis local de los mecanismos del poder y la redefinición de la subjetividad (el sentido del sí mismo y la experiencia de ser) que se presenta, siguiendo a Weedon (1997), como múltiple, precaria,

son removibles. Según Teresa de Lauretis, la teoría feminista se plantea “la rearticulación del sujeto, concebido ahora como móvil o múltiple, lo que significa que se organiza en torno a coordenadas variables de diferencia” (2000b: 112); y, promueve una visión desde los márgenes políticos, epistemológicos y personales, basada en la desidentificación y en un autodesplazamiento (sociogeográfico, afectivo, lingüístico, epistemológico) hacia un lugar desconocido que nos permita constituirnos como sujetos excéntricos. Así, para Orner (1999), la posicionalidad accidental —de origen— dentro de un grupo puede privilegiar y marginar, y por encima de todo puede ser alterada, ya que se trata de un juego de representación y autorrepresentación conformado por categorías (de clase social, raza, género, sexualidad, etnia, etc.). Estas categorías no son ni estables ni universales, sino que son renegociadas constantemente por los grupos que les otorgan significaciones en contextos sociales e históricos específicos. A partir del reconocimiento de esta situación, tal como afirma Orner (1999), las postestructuralistas feministas trabajan precisamente en pos del descentramiento del sujeto y contribuyen a problematizarlo al considerar “que la imposibilidad de fijar nuestras identidades y de poder conocernos a través de ellas en forma definitiva es una herramienta poderosa mediante la cual podemos ‘desnaturalizarnos’ e involucrarnos en el cambio social” (Orner, 1999: 117-118).

Por esta razón, una de las cuestiones que me he formulado a lo largo del proceso de investigación para mi tesis doctoral y que sigue vigente es: ¿qué tipo de sujeto investigador soy y quiero/

cambiante, contradictoria, deseosa, inacabada y en construcción. Este empeño quedaba recogido entonces en la siguiente cuestión planteada por Orner: “¿Cómo podemos presentar y explorar la identidad y la diferencia, no como instrumentos de división sino como fuerzas unificadoras, pero sin crear una ficción de unidad represiva?” (1999: 129).

puedo ser? En primer lugar, la respuesta a esta pregunta desde una perspectiva postestructuralista está relacionada con la definición foucaultiana-feminista de estar múltiplemente localizada, que tiene que ver con la ocupación/producción de posicionalidades subjetivas específicas en nuestros tránsitos dentro de los contextos culturales específicos, donde interseccionan las relaciones de identidad y diferencia, por ejemplo, en la universidad y en la escuela. En nuestro papel como investigadoras estamos inmersas en un entramado de relaciones de poder y somos el producto relacional de posiciones subjetivas situadas en términos históricos, sociales, raciales, de edad, de género, etc. que están mediadas por la relación que establecemos con las otras, ya que con nuestro trabajo contribuimos a producir relaciones sociales de poder históricamente localizadas. En segundo lugar, también está relacionada con la reconceptualización del papel de la investigadora y la educadora como intelectual específica en el ámbito de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas. En este sentido, a lo largo de la investigación para mi tesis doctoral me fui desplazando desde una identidad fija como investigadora universitaria-académica-etnógrafa-naturalista hacia una postura como postestructuralista feminista que asumía una responsabilidad como intelectual “específica”, en la versión foucaultiana, que se contrapone al papel del intelectual “universal”:¹¹

Un nuevo modo de “ligazón entre la teoría y la práctica” se ha constituido. Los intelectuales se han habituado a trabajar no lo “universal”, lo “ejemplar”, lo “justo-y-verdadero-

11. En mi país, la construcción de una identidad profesional como intelectual puede ser interpretada como signo de pedantería, desde la representación modernista del “intelectual universal”, o como algo inadecuado, por parte de los que creen que la práctica debe mantenerse alejada de la teoría.

para todos", sino sectores específicos, puntos precisos en los que los situaban sus condiciones de trabajo, o sus condiciones de vida (la vivienda, el hospital, el manicomio, el laboratorio, la universidad, las relaciones familiares o sexuales). Han adquirido así una conciencia mucho más inmediata y concreta de las luchas. Y han encontrado problemas que eran determinados, "no universales", diferentes con frecuencia de los del proletariado y de las masas. Y entre tanto se han acercado realmente, creo, por dos razones: porque se trata de luchas reales, materiales, cotidianas, y porque encontraban con frecuencia, pero bajo una forma distinta, al mismo adversario que el proletariado, el campesinado o las masas (las multinacionales, el aparato judicial y policial, la especulación inmobiliaria, etc.); es lo que llamaré intelectual "específico" por oposición al intelectual "universal" (Foucault, 1992: 194).

Para Foucault, la definición del trabajo del intelectual específico tiene que ver con la "economía política" de la verdad y la producción de regímenes discursivos.¹² Aunque existen múltiples trabajos que ilustran las estrategias de investigación educativa desde la perspectiva del intelectual comprometido que llevan a repensar las relaciones con los sujetos

12. Foucault resitúa la función del intelectual al detectar el espacio potencial de lucha que se encuentra entre las tareas locales o específicas del intelectual y el contexto social. En este intersticio, la posición del investigador es pensada de nuevo: "Funciona o lucha a nivel general de este régimen de verdad tan esencial a las estructuras y al funcionamiento de nuestra sociedad. Existe un combate 'por la verdad', o al menos 'en torno a la verdad' (...). Hay que pensar los problemas políticos de los intelectuales no en términos de 'ciencia/ ideología' sino en términos de 'verdad/poder'" (Foucault, 1992: 199).

investigados como participantes (Blacker, 2000; Knijnik, 1997), lo que quiero narrar tiene más que ver con mi biografía profesional.¹³ Al finalizar mi trabajo de tesis doctoral y después de otros tránsitos realizados —desde mi papel como formadora de profesores de secundaria a mi actual empleo como formadora de educadoras de escuela infantil y primaria—, aprendí que mi identificación como intelectual específica dotaba de significado a mi tarea como investigadora y como formadora, que antes percibía como identidades profesionales separadas. Esta doble localización ha beneficiado a mi trabajo, ya que me ha permitido: reconceptualizar las relaciones entre teoría, conocimiento y práctica; y llevar a cabo un tipo de investigación-formación activista que se significa con las luchas de las educadoras en los contextos y situacio-

13. Las estrategias de investigación que Blacker (2000) identifica en el contexto de generación de una ética foucaultiana para los intelectuales comprometidos con la “producción de la verdad”, para construir una reflexión sobre el proceso de investigación, son: (1) la sustancia ética del investigador entendida como toma de conciencia y revisión de los procesos de vigilancia que las investigaciones provocan en su dimensión social; (2) el autoexamen en la fabricación de conocimiento como verdad, empezando por el cuestionamiento de las relaciones de poder-saber más inmediatas que constituyen el sí mismo del investigador y sus intereses (lejos de la falacia que crea la voluntad de salvación de “otros oprimidos”); (3) la ética del trabajo del investigador como autopráctica en el desarrollo de una competencia específica, honestidad y atención; y, (4) por último, el *telos* entendido como autosuperación, ya que si bien con nuestras investigaciones no podemos trascender las relaciones de poder, podemos repensarnos en relación a nuestros propósitos y a las consecuencias de nuestras acciones. Quiero citar también el trabajo de Knijnik (1997), que revisa los planteamientos de Gramsci, Foucault y Popkewitz sobre el investigador social como intelectual. Esta investigadora formula una extensa reflexión sobre las relaciones de poder entre ella como académica y los sujetos de su estudio en un curso de una escuela vinculada a los movimientos sociales en Brasil, abordando las interrelaciones entre saber académico y saber popular en una investigación empírica.

nes de la vida cotidiana.¹⁴ Actualmente, trato de desarrollar mi tarea como investigadora—formadora a partir de inscribir mi subjetividad en los términos de las posicionalidades subjetivas que ocupo o deseo ocupar en relación a la clase social, el género, la raza, la edad, etc. Una visión contingente, relacional y contextual de la subjetividad, que invita a la producción de narrativas autobiográficas apoyándose en la idea de que nuestras teorías, por suerte, contienen nuestros deseos, cuerpos y vivencias (siguiendo a Walkerdine, 1998).¹⁵ Para mí, como investigadora y como formadora, tiene mucho valor la localización de Elizabeth Ellsworth en *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y poder de la direccionalidad* cuando afirma: “deseo dar forma a mi propia práctica a través de cuestiones y modos de direccionalidad que sean movilizadores y emotivos” (Ellsworth, 2004: 22).

14. Existen otros ejemplos autobiográficos de reflexión en torno a las implicaciones de investigadoras y formadoras en la producción de conocimiento, relaciones de poder e identidades en el proceso de construcción de los discursos de las pedagogías feministas y en el marco de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, como se puede ver en Britzman (1989 y 1991); Lather (1991 y 1999); Luke (1996 y 1999); Luke y Gore (1992); Orner, Miller y Ellsworth (1996); y Orner (2000).

15. Recientemente también leí el texto de Aurora Levins Morales que lleva por título “Intelectual orgánica certificada”, donde esta investigadora se inscribe—al estilo de Rossi Braidotti en *Sujetos Nomades*—en una narrativa histórica a partir del relato autobiográfico, la ironía y la trasgresión: “las tradiciones intelectuales de las que provengo fabrican la teoría a partir de las vidas compartidas en lugar de encargarla por correo” (2004: 64). En ella se entretienen la propia experiencia y la de otras intelectuales orgánicas, con las dos culturas de resistencia en las que se localiza, el análisis del papel de la intelectual-activista crítica en el medio rural, el mercado y el feminismo académico, y los problemas relacionados con las migraciones y los tránsitos personales, intelectuales y profesionales.

El radicalismo de las “nuevas” epistemologías críticas y feministas: el conocimiento local y situado en la cotidianidad

En *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, influida por las aportaciones de Michel Foucault sobre la productividad de las relaciones entre saber y poder, Patti Lather (1991) incorporó aspectos del feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo para investigar el periodo postmoderno que estamos viviendo, caracterizado por “una tecnología de regulación y vigilancia”, con la finalidad de “tomar ventaja de la cadena de puntos móviles transitorios de resistencia inherentes a las redes de trabajo de las relaciones de poder” (Lather citada en Pinar *et al.*, 1995: 504). Patti Lather, que participa de una particular visión de contar las historias que median en las investigaciones y en las epistemologías que contribuimos a legitimar —incluso cuando éstas se presentan como emancipadoras y críticas—, sostiene que es necesario analizar las formas del discurso que son producidas e inventadas por los investigadores.¹⁶ Desde una perspectiva postmodernista de la investigación, Lather sostiene que: (1) la investigación es fruto de interpretaciones múltiples, y por tanto, no busca generar una realidad

¹⁶ En un artículo publicado en *Revista de Educación*, se pueden ver algunos de los argumentos de Patti Lather (1992) que conectan con lo que se ha abordado en el apartado anterior. Allí plantea los dos temas principales que surgen de la intersección entre el feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo en el marco de los estudios culturales. Por un lado, problematiza las contradicciones existentes en el trabajo del intelectual comprometido con la justicia social, en un contexto de disolución de las grandes narrativas y de los límites del saber, en este sentido argumenta que “el postmodernismo debería explicarse como una concienciación académica en alza, puesto que puede encaminarse

fundacional; (2) cada historia nos permite problematizar la siguiente, es decir, los sujetos de las investigaciones, así como los investigadores, se encuentran dispersos en el texto y ninguna voz “lo resume todo”; (3) la variedad de discursos (los discursos feministas de los estudios de mujeres, los discursos neomarxistas y feministas de la crítica, el discurso postestructuralista de la deconstrucción, los discursos autobiográficos de la reflexión, etc.) revelan sus particulares ambigüedades y se complican los unos a los otros; (4) es una propuesta para comprender más efectivamente cómo se crean los discursos contrahegemónicos; y, (5) en el reconocimiento de las múltiples formas en los que estamos constituidos como sociedad, se busca afirmar las diferencias sin oposición (Pinar *et al.*, 1995: 506-507). En cierto modo, Lather nos plantea a través de estos puntos que las finalidades y las formas de las epistemologías críticas y feministas en las investigaciones educativas postestructuralistas se construyen de manera distinta a las investigaciones educativas que se desarrollan desde otros paradigmas —en los que se incluyen tanto la investigación positivista como las formas naturalistas de la etnografía educativa en la investigación de tipo cualitativo.

Desde este punto de vista, reconocer los saberes y poderes que contribuimos a legimitar mediante nuestras investigaciones es un ejercicio arqueogenealógico necesario para la

hacia una autocomprensión más perfilada de la ambigüedad de nuestra posición como ‘intelectuales comprometidos’ (Rajchman, 1985), preocupados por la utilización de nuestro saber y con fuertes compromisos” (Lather, 1992: 12). En segundo lugar, constata la ausencia de una “adecuada teoría postestructuralista del sujeto”, debido a que no somos los autores de las formas en que comprendemos nuestra vida ya que “estamos sometidos a regímenes de significado”, lo que nos implica en la autoproducción del discurso.

reconstrucción histórico-social y la deconstrucción crítica de los discursos en los que participamos.¹⁷ Así, de la misma forma que Popkewitz (1994) ha realizado este trabajo de análisis de la formación de los discursos públicos en las reformas educativas y la formación del profesorado, Jennifer M. Gore ha analizado la producción discursiva de la pedagogía radical crítica y feminista a través de la mirada que le proporciona la noción foucaultiana de "régimen de verdad". Los temas principales que esta investigadora plantea en su estudio sobre las pedagogías radicales son: (a) la fragmentación de estos discursos; (b) las limitaciones pedagógicas que se derivan de su constitución histórica como discursos de regulación social y su posición institucional en el seno de los mismos; y, (c) la necesidad de reflexionar para contrastar los peligros de la "voluntad de verdad" (Gore, 1996). En su revisión de la pedagogía feminista estadounidense, Gore reconstruye esta historia a partir de los grupos de estudios de la mujer, más vinculados al nivel de enseñanza universitaria, y de los departamentos de educación, que han provocado un desplazamiento hacia un trabajo postestructuralista feminista en su vinculación con la teoría social. Gore evidencia que no hay interrelaciones fuertes entre las pedagogías críticas y las pedagogías feministas, como tampoco las hay en el interior de estos discursos, y detecta también las especificidades de los discursos feministas:

17. Los ejercicios de autocrítica y análisis de la formación de los discursos en los que participamos suelen ser infrecuentes incluso en las comunidades que se localizan en la teoría crítica y feminista, ya que a menudo nuestros planteamientos acaban presentándose desde formulaciones totalizadoras con el fin de que no puedan ser rebatidas, algo que sucede a menudo en la academia pero también en los movimientos sociales.

Aun en los discursos que piden que el feminismo se ocupe de la opresión de “las mujeres y de las minorías” y en los postestructuralistas que nombran “formaciones opresoras múltiples que se intersectan”, el género constituye la categoría fundamental, y al destacar el feminismo, estos discursos académicos se conectan con determinadas formas de práctica y de política. Lo personal *es* político. Por tanto, vemos que la pedagogía feminista está impulsada por una política más característica y centrada que la pedagogía crítica, que tiende a reivindicar como objeto suyo una idea universalizada de humanidad (...), el fuerte sentido de solidaridad e identidad feministas (a menudo, en oposición a los hombres, en cuanto patriarcas), integrado en la política feminista, puede explicar la falta de atención histórica al campo de la educación del grupo de estudios sobre la mujer (Gore, 1996: 68).

Por otra parte, el giro que los discursos críticos y feministas dan hacia el discurso postestructuralista en las comunidades académicas anglosajonas (que es más visible en el grupo de educación que en el de estudios de la mujer), según Gore, está relacionado con tres fenómenos: (1) en primer lugar, tiene que ver con que “la producción del discurso académico se encuentra cada vez más en condiciones semióticas y postindustriales (Wexler, 1987) y para poder mantener o conseguir posiciones de ‘poder’ en el marco académico, se exige prestar atención a los ‘nuevos’ discursos teóricos” (Gore, 1996: 70); (2) además, la oposición de los discursos radicales a los discursos dominantes de la pedagogía se ha realizado a través de relatos reales de situaciones, pero su aplicación ha sido selectiva. Por otro lado, los discursos feminista, marxista y crítico no han alcanzado sus objetivos políticos al caer en la trampa de una identidad fijada por categorías (como clase social, género, etnia) que les impide percibir las diferencias

en y entre sus sujetos; y, (3) por último, desde el punto de vista de Gore, es importante destacar que el saber explicativo de las experiencias de aula de profesores y alumnos se mueve a un nivel personal e íntimo, algo que escapa a la política abarcante del estructuralismo. El postestructuralismo presta atención a lo local, parcial y múltiple, y puede contribuir a generar comprensiones de las dinámicas contradictorias de la vida de profesores y alumnos, que empiezan por la revisión misma de las vidas de los/as académicos/as postestructuralistas. En este punto, es importante recurrir a Luke y Gore (1999), que analizan las dificultades con las que los discursos pedagógicos feministas se encuentran en la academia (sexismo, patriarcado y falocentrismo) en los términos de una producción de conocimiento que tenga en cuenta las experiencias de las mujeres.

Realizar una cartografía de las prácticas discursivas de las pedagogías postestructuralistas feministas como “régimenes de verdad” en Iberoamérica, a partir de analizar la producción de los grupos de estudios de la mujer y de la educación mediante sus publicaciones, investigaciones, cursos, participaciones en congresos, etc., podría ser una de las tareas más inmediatas a realizar.¹⁸ Por ejemplo, sería in-

18. La idea de historizar las epistemologías críticas y feministas en el contexto de las universidades catalanas, que desafían las formas patriarcales de investigación educativas y la formación, nos llevaría a revisar el contenido de los programas de tercer ciclo (en los estudios de grado, las asignaturas relacionadas con estudios de género, feminismos o mujeres, siguen siendo escasas, a menudo optativas), los proyectos de investigación y las tesis doctorales publicadas. La dificultad no radica en encontrar evidencias sino en la constatación de que, en general, la tarea de reconocimiento del trabajo de las mujeres y sus modos de investigar

interesante revisar cómo se forman los enunciados que legitiman el género como categoría de análisis que se incorporó en los ochenta en la investigación de las ciencias sociales y humanas, a pesar de que el posfeminismo ha revelado que surgió a principios del siglo XX como un dispositivo de la medicina y la psiquiatría. De hecho, deberíamos cuestionarnos de qué modo las investigaciones que se localizan en la pedagogía crítica y feminista contribuyen a (re-)producir “nuevas” o “viejas” epistemologías. La teoría feminista de los contextos académicos, lejos de desarrollar herramientas para transformar los modos del conocimiento y las identidades, está demasiado ocupada por no dejarse aplastar por una dinámica institucional que reproduce el patriarcado y el capitalismo. Además, este feminismo institucional ha contribuido a reproducir con su discurso otro tipo de desigualdades mediante un feminismo blanco, que no asume la crítica que se le hace de obviar en sus prácticas contradiscursivas las referencias ligadas a la clase social y la raza (Hooks, 2004). A primera vista, escasean los trabajos que, en la línea de lo sugerido por Lather, nos inviten a desmontar las narrativas maestras y a invertir las relaciones de poder entre investigadores, profesores y alumnado, autorizando el saber que ambos construyen mediante la autocomprensión y promoviendo la negociación, la colabora-

continúa siendo una de las finalidades principales compartidas públicamente tanto en los espacios abiertos por el feminismo de la igualdad como en el feminismo de la diferencia. Por otro lado, en las facultades de ciencias de la educación predomina un cierto didactismo disfrazado de innovación, fruto de un discurso híbrido que ha integrado el lenguaje tecnificador de los procesos de reforma y la herencia que queda del desencanto de las pedagogías renovadoras. Los discursos postestructuralistas en la universidad se han incorporado más rápidamente en estudios y grupos de investigación relacionados con la psicología social, la antropología y la teoría y crítica literaria.

ción y la reciprocidad en la aulas de las escuelas y las universidades (Slattery, 1995).¹⁹

En otro lugar, donde he explicado las dimensiones de un currículum de formación inicial que considere los saberes de la vida cotidiana de las educadoras (Rifà, 2004), también he destacado que teóricas feministas como Haraway (1995) sostienen la noción de conocimiento situado como la herramienta principal para un objetivismo alternativo al paradigma de las ciencias y los saberes tradicionales. En ese artículo conectaba la teoría del conocimiento situado de Haraway con la propuesta de Elliott (2003) sobre la necesidad de una teoría de la situación para comprender la práctica educativa e intervenir sobre ella transformándola a partir de la investigación-acción. Lo que implica que la producción de conocimiento se orienta hacia la construcción de teoría sobre una situación práctica o de la vida cotidiana, y que por, tanto, según Elliott —siguiendo a Macmurray— se trata de un tipo de conocimiento, que lejos de ser instrumental y estar separado de la acción, es lo que le da sentido (Elliott, 2003). Haraway nos invita a crear conocimientos y aprendizajes corporalizados para comprender los conocimientos como locales y parciales, que están marcados por posiciones de clase, raza, género y edad. Desde su punto de vista es necesario tener en cuenta los procesos de construcción del género y los procesos racializadores y socializadores de las subjetividades, en oposición a aquellos saberes —de las investigaciones o de los currícula escolares o universitarios— donde predomina la neutralización y

19. Lejos de localizarse en el postestructuralismo, las investigaciones institucionales y las tesis doctorales realizadas desde la teoría feminista que he consultado se centran en el análisis de los roles de género en el trabajo de las maestras y en programas de formación del profesorado.

disolución de la subjetividades, a favor de la invisibilización de las “marcas” subjetivas dominantes. Haraway expresa esta opción de la teoría feminista por las epistemologías de la localización, la posición y la situación, frente a la universalización y el cientificismo patriarcal de las epistemologías hegemónicas, de la siguiente forma:

“Lucho a favor de políticas y epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza (...). El feminismo trata una visión crítica consecuente con un posicionamiento crítico en el espacio social generizado no homogéneo. La traducción es siempre interpretativa, crítica y parcial. He aquí un terreno para la conversación, para la racionalidad y la objetividad, que es una conversación sensible al poder, no pluralista” (Haraway, 1995: 335-337).

Contestar las tecnologías del poder, del sí mismo y del género en la investigación educativa: análisis del discurso, etnografías, narratividad e investigación-acción participativa

Otra de las consideraciones del postestructuralismo crítico-feminista para la investigación educativa desde una localización foucaultiana, es que una no puede estar ubicada fuera del poder, dado que las relaciones de poder son intrínsecas a todas las prácticas y que, por tanto, el poder está inserto en las prácticas pedagógicas, constituyéndolas. Sin embargo,

si bien no podemos escapar de la acción del poder, si lo estudiamos podremos desafiar las redes específicas de regulación social (Shutkin, 2000). Según Gore —que interpreta las palabras del director del Centre Michel Foucault en París—, al estudiar los mecanismos del poder se contrae un compromiso con respecto a la forma de ejercer el poder: “Documentar las técnicas de poder perfiladas (...), identificar qué parece esencial para la empresa pedagógica y qué se puede alterar, constituye mi propia contribución al pensamiento acerca de cómo los educadores pueden ejercer el poder de un modo diferente” (Gore, 2000: 246). Quizás por esta razón, esta investigadora se ha dedicado a revisar las herramientas que nos permiten repensar a Foucault atendiendo al análisis de las relaciones de poder y la producción de la subjetividad en las prácticas pedagógicas y de investigación.

Así, en una de sus investigaciones, mantuvo como objetivo principal “emplear las lentes teóricas que proporciona el informe del poder de Foucault para investigar el funcionamiento del poder en diversos lugares pedagógicos” (Gore, 1995: 100).²⁰ Partiendo de *Vigilar y castigar*, Gore (1995 y 2000) analizó el despliegue del poder y su productividad en las prácticas pedagógicas cotidianas mediante la transcripción de secuencias que relacionó con alguna de estas ocho técnicas del poder: vigilancia, normalización,

20. Gore realizó su investigación en cuatro entornos de formación institucionalizados y no institucionalizados, que se diferenciaban además por desarrollar prácticas pedagógicas tradicionales y críticas: un grupo de educación física en la escuela superior, un grupo de alumnos de primer curso de formación del profesorado, un grupo feminista de lectura y un grupo de discusión de mujeres.

exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación. Desde mi punto de vista, esta investigación es relevante porque analiza las tecnologías del poder disciplinar (los micropoderes) y las tecnologías del yo a partir de la codificación de situaciones de clases obtenidas mediante observaciones durante un periodo de seis meses, y mediante entrevistas.²¹ Gore (1995) se percató entonces de que Foucault no especificaba las indicaciones para examinar detalladamente las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas y que en cierta forma había tenido que inventarse una metodología de estudio. Este uso inventivo o heurístico de las herramientas de Foucault (Vázquez, 2000) en las investigaciones educativas, desde una perspectiva postestructuralista crítico-feminista, ne-

21. De esta forma, a pesar de que las técnicas de poder son inherentes a los procesos de enseñanza, Gore distinguió entre aquellas “formas específicas de vigilancia, normalización, etcétera, necesarias para la enseñanza, y aquellas otras que puedan ser periféricas, como por ejemplo regular la vestimenta y los hábitos de comida de los alumnos en las clases” (2000: 243). Es importante añadir que mediante esta investigación Gore descubrió que la individualización y la totalización eran las estrategias más frecuentemente empleadas y que fue en el grupo de formación del profesorado donde aparecía más intensamente el desarrollo de “una racionalidad caracterizada por la integración de los individuos en una comunidad o totalidad que resulta de una correlación constante entre el incremento de la individualización y el reforzamiento de la totalidad” (Gore, 2000: 244). Según esta investigadora, el uso de una regulación “explícita” y de la vigilancia fue sustancialmente menor que las otras técnicas del poder, lo que “es coherente con la elaboración de Foucault sobre la creciente invisibilidad de gubernamentalidad en la sociedad moderna” (Gore, 2000: 244). Finalmente, además de estudiar la invisibilidad de determinadas técnicas del poder, esta investigadora apunta que habría que tener en cuenta la circulación del poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje (la capilaridad) y los efectos del poder en cada uno de los participantes de las situaciones analizadas.

cesariamente tiene que ir acompañado de un proceso de deconstrucción de las propias herramientas de la investigación que construimos.²²

En segundo lugar, quiero destacar otro artículo de Gore donde analiza el papel de la “ética foucaultiana” (entendida como “nuestra relación con nosotros mismos”) en los discursos de las pedagogías feministas de los departamentos universitarios de estudios de la mujer y de educación (Gore, 1992). En esta ocasión, además de analizar la producción y visibilización de las tecnologías del sí mismo en el desarrollo de las actividades académicas de estos dos grupos, Gore (1992) formuló un programa de investigación basado en las preguntas de la ontología del presente para el análisis de las prácticas pedagógicas feministas desde la perspectiva de las relaciones de poder y la disciplinación del yo. Este propósito de deconstruir las tecnologías del poder y del yo que median en las investigaciones que realizamos, y el diagnóstico de Lather de que el periodo posmoderno se caracteriza por “una tecnología de regulación y vigilancia” —cita que introduce al principio del apartado anterior—, refuerzan la necesidad de preguntarnos qué clase de conocimiento como verdad, dispositivos de poder y modelos de subjetividad contribuimos a

22. En los informes de investigación, Gore incorporaba transcripciones de situaciones pedagógicas. La selección de los múltiples episodios transcritos se realizó al azar a partir de “abrir un archivo de segmentos de información para cada categoría, codificados con esa técnica de poder concreta” (Gore, 2000: 247). Este proceso y el hecho de que se trata de secuencias en las que cualquier profesor o alumno puede verse reconocido, ponía de relieve la inexistencia de prácticas pedagógicas que se sitúen al margen del poder. Pero lo que Gore no ponía al descubierto era la mediación de las tecnologías del poder y del sí mismo en la investigación, es decir, las formas de regulación que se produjeron a través del proceso de vaciado de recogida, categorización, transcripción y vaciado de los datos.

producir mediante los trabajos de investigación educativa en los que participamos. En esta misma dirección, como sugiere de Lauretis, podríamos analizar las tecnologías del género que intervienen en los procesos y redes de investigación educativa, superando la definición de género de los ochenta:²³

Se podría empezar a pensar el género tomando como punto de partida a Michel Foucault y su teoría de la sexualidad como “tecnología del sexo”, para proponer que también el género, ya sea como representación o autorrepresentación, sea considerado como el producto de varias tecnologías sociales, como el cine, y de los discursos institucionales, epistemologías y prácticas críticas, además de prácticas de la vida cotidiana. Podríamos así decir que el género, como la sexualidad, no es una propiedad de los cuerpos o algo que existe originariamente en los seres humanos, sino que es “el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales como dice Foucault, debido al despliegue de “una compleja tecnología política” (2000a: 35).

La búsqueda de modos de investigación de las prácticas pedagógicas en el aula y en la universidad que integren la formación de la subjetividad —y del género— como tema de estudio, constituye el punto de encuentro de los distintos investigadores que constituimos el grupo FINT.²⁴ Con la finalidad de explorar el papel de la subjetividad en la escuela primaria, estamos desarrollando un trabajo similar al que Fendler

23. Me refiero a la conceptualización del género como construcción cultural frente al sexo como determinismo natural, que ha sido superada por los posfeminismos, véase Butler (2001).

24. Grupo interuniversitario de investigación consolidado en Cataluña: “Formación, innovación y nuevas tecnologías”.

propone al abordar la visión del sujeto “educado” en el constructivismo y a la tarea llevada a cabo por Walkerdine (1995 y 2000), en torno a las prácticas normalizadoras del sujeto en la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño, como ciencias que contribuyen a producir una verdad sobre él.²⁵ Desde mi papel como investigadora-formadora, considero que es preciso contextualizar las transformaciones en la visión de la subjetividad del alumno/a a partir de las reformas educativas, estudiando las técnicas del sí mismo y los modos de sujeción en el desarrollo de las prácticas escolares.²⁶ Como sugiere Fendler, el discurso sobre la subjetividad que introduce las reformas educativas está relacionado con los modelos pastorales del poder disciplinario: “El alumno construido (es decir, el sujeto educado en buena parte de la psicología educativa), personifica el deseo de identificarse con el currículo educativo (...). El sujeto educado ya no es el que

25. Véan también Varela (2000) y da Silva (2000) para analizar el sujeto del constructivismo y las teorías psicológicas del desarrollo. En la línea de estas investigaciones genealógicas que reconstruyen históricamente la constitución de la subjetividad moderna inscrita en las relaciones de poder (el sujeto “escolar”, la infancia, la educación de las mujeres) para comprender el presente, también se encuentra la investigación de Baker sobre “La ‘infancia’ en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses”, y el trabajo de Rabak Wagener sobre “La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”, ambos incluidos en Popkewitz y Brennan (2000); y, la compilación de Meredith y Tyler titulada *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*, publicada en 1993.

26. Algo que abordé inicialmente en mi trabajo de tesis doctoral. No olvidemos que los cambios en la formación de la subjetividad en la escuela primaria están relacionados con las posiciones que los discursos públicos nos ofrecen en términos de clase social, etnia, raza, edad, género, etc., y los que se generan a lo largo de los procesos escolares en las prácticas locales específicas.

ha aprendido, o el que aprende, sino que ahora es el que desea aprender" (Fendler, 2000: 75). En la investigación del FINT, estudiar el sentido de sí, implica analizar las prácticas de constitución del sí mismo en la escuela (Larrosa, 1995b), los mecanismos que informan a los sujetos sobre cómo son y cómo deben actuar, las autopercepciones en su aprendizaje como personas, las regulaciones y las vigilancias a través de los procesos de formación de identidad y diferencia que acontecen en los contextos escolares políticamente cargados, y las resistencias que generan los sujetos.

Pero lo más destacable de este proyecto del grupo FINT, —que abarca desde el análisis de la representación de la subjetividad en los discursos oficiales, el estudio de autorrepresentación de los sujetos de la escuela (maestras/os, madres y padres, alumnado) a través de grupos de discusión, hasta el desarrollo de diversos estudios de caso en la escuela primaria entendidos como etnografía dialógica—, es su planteamiento como investigación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). A diferencia de los modos de investigación dominantes en la academia, tenemos como desafío analizar la producción de las subjetividades en la escuela de forma compleja y relacional atendiendo al flujo de las relaciones de poder y al encadenamiento de posicionalidades subjetivas que se suceden también a lo largo de la investigación. En este tipo de proceso, la investigadora ya no acude al campo sola para recoger datos que después va a interpretar, sino que la investigación se inicia con una autointerrogación acerca de las expectativas que se tienen sobre el sujeto escolar y las teorías de la subjetividad que lo avalan, y la relación con los sujetos investigados en la escuela se basa en la colaboración y la co-participación en el análisis de los temas que se van a tratar, previamente acordados. Especialmente, se da mucha importancia a los procesos

colectivos, a la conversación y la deliberación que puedan tener lugar en los foros que la investigación propone, tanto en las reuniones de trabajo de los investigadores como en el entorno de la escuela. Aunque en este proyecto existen diversas versiones investigadoras en torno a la conceptualización de la subjetividad, se dan algunas conexiones con los modos de investigación feminista, como el que propone Naples (2003), que integra: análisis del discurso, etnografía feminista e investigación activista participativa. En definitiva, las herramientas de investigación desde una perspectiva postestructuralista feminista deben contestar las tecnologías del poder, del yo y del género de los discursos académicos dominantes, ya que si bien no podemos escapar de los procesos de producción de estas tecnologías, sí podemos generar modos de investigación que en su propuesta de cambio social articulen un método que potencie las formas de escritura y reescritura de las subjetividades y las comunidades.²⁷

27. De una forma similar, el trabajo de Visweswaran ilustra los modos de investigación de la etnografía feminista, así como Roman y Apple (1991) reconceptualizan la subjetividad en las etnografías educativas realizadas desde una lectura materialista feminista. En los modos de investigación narrativa también se incluyen los trabajos realizados desde una perspectiva de historia oral feminista, como es el caso de Berger Gluck y Patai (1991). En todos estos casos se explicitan las herramientas que conducen a nuevos modos de investigación que tienen en cuenta a los otros y que tienen relación.

Inscribirse reflexivamente en los “textos” de las investigaciones educativas a través de las *otras* para desrelocalizarnos

Al hilo de la investigación del FINT que busca experimentar con los modos de investigación narrativa, quiero referirme al proceso de construcción de un texto investigador, por ejemplo, en las etnografías educativas.²⁸ A menudo, este proceso empieza con la escritura de las notas en el campo, con la descripción de situaciones y encuentros que después son reelaborados en la academia, en una dinámica que implica la “invención” de un autor “generalizado”.²⁹ La deslocalización y relocalización de las escenas e interacciones de los participantes en la construcción de este tipo de texto etnográfico, tal como sostiene Clifford (2001), desde las formas de la autoridad etnográfica basadas en la experiencia y la interpretación, conlleva la creación de una ficción donde estos participantes se representan como “sujetos totales” en el proceso de producción de un “retrato integrado” y holístico de la sociedad estudiada, que se fundamenta en las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo. Sin embargo, la etnografía discursiva reconoce la mediación de las relaciones de poder en la investigación, en la que los sujetos están autorizados de forma distinta a participar, dando pie a desarrollar un trabajo de etnografía dialógica o de

28. En este apartado voy a abordar solamente el papel de la reflexividad en la etnografía educativa, aunque esta estrategia pueda utilizarse también en otras formas de investigación narrativa y colaborativa.

29. Clifford cita como ejemplo “los balineses” de las narraciones de Geertz, y en nuestro caso a menudo nos referimos a “los alumnos” y “los profesores” en muchas etnografías educativas.

etnografía como polifonía. Al compartir con los participantes la construcción de la narrativa investigadora, los etnógrafos buscan “representar la experiencia de la investigación de manera que dejan al descubierto la textura textualizada del otro y también la del sujeto que interpreta” (Clifford, 2001: 63).³⁰ La etnografía discursiva enfatiza las dimensiones intersubjetivas, comunicativas y reflexivas en el proceso de estudio y nos lleva de regreso al debate sobre los temas de representación del conocimiento en la investigación y a la autobiografía. Por ejemplo, en el terreno de la pedagogía postestructuralista feminista, Dudgeon, Oxenham y Grogan (1999), que comparten su trabajo en el Centro de Estudios Aborígenes de una universidad australiana, reconstruyen sus trayectorias personales y profesionales a partir de un texto dialógico mediante el cual trazan relaciones con su infancia, con las *otras* y con los distintos contextos e historias a través de los cuales se han constituido como sujetos de la diferencia en las investigaciones.

Por otro lado, los discursos poscríticos de la investigación educativa y del currículo representan formas de poder-saber que son invenciones sobre la subjetividad de investigadoras e investigadas, contribuyendo a localizarlas en un mapa de definiciones, categorizaciones y clasificaciones. Los proyectos de investigación educativa y el lenguaje que empleamos en su desarrollo, constituyen lo que se dice y lo que está permitido decir en el marco de los discursos y las prácticas académicas en torno a la escuela. La única manera que tene-

30. Esto hace emerger la siguiente pregunta: ¿Cómo se produce el control sobre el diálogo en el proceso de la investigación y durante la redacción del informe etnográfico?

mos de no esquivar la responsabilidad de nuestra participación en estos procesos, consiste en generar estrategias de escritura autorreflexiva como una alternativa a las narrativas de la investigación científica-objetivista que niegan esta implicación:

«No podemos evitar el estar inmersos en las categorías de nuestra época, pero la autorreflexión nos enseña que nuestro discurso constituye la significación de nuestro anhelo. La forma de hablar y de escribir dice más sobre nosotros mismos que el “objeto” de nuestras contemplaciones. El *quid* está en descubrir la voluntad de poder en nuestra obra con la misma claridad con la que vemos el deseo de verdad, en deconstruir el trabajo propio» (Lather, 1992: 16).³¹

En el terreno de la educación, Lather (1999) ha construido un texto metarreflexivo sobre los procesos de investigación académica, para analizar la relación con los datos mantenida a lo largo de tres años en un trabajo de investigación. Esta autora, narra cómo un grupo de estudiantes de doctorado se enfrentó al análisis de los “datos” de una investigación que tenía como finalidad estudiar la resistencia estudiantil a un currículo liberador en un curso introductorio sobre estudios de la mujer como crítica a las pedagogías “emancipadoras” —o “desempoderantes”—,

31. Partiendo de la idea de Derrida (1978) de “escribir bajo borradura”, Lather explica que para ella “escribir en posmoderno” significa “usar y cuestionar, simultáneamente, un discurso para retar a inscribir a los sistemas de significado dominantes de manera que nuestras categorías y nuestros esquemas se configuren como contingentes parciales y decantándose por una posición” (Lather, 1992: 9). Desde este punto de vista, una de las finalidades que debe perseguir una etnografía discursiva feminista consiste en potenciar la reflexión en torno a la producción de narrativas investigadoras inmersas en la trama del poder-saber y la subjetividad, a través de nuestras actividades académicas, proyectos, publicaciones, etc.

como las considera esta autora. Desde una perspectiva postestructuralista feminista, Lather quería visibilizar cómo actuamos frente a los datos y cómo el conocimiento que genera la investigación produce relaciones de poder y representaciones de identidad y diferencia:

«Me ha ido intrigando cada vez más todo lo que se dice sobre “la crisis de la representación” y las “estrategias posmodernas de escritura”, como la “multisonoridad” y los textos que se interrumpen y ponen en primer plano su propia constructividad. Los datos están ahí, “irregulares, difusos, indefinidos y diversos” (Lofland, citado en van Maanen, 1998: 24), aparentemente estables, a la espera de que yo decida cómo usarlos, de que decida cuáles son mis intenciones en todo esto. (...) Quiero en cambio prestar atención a las operaciones textuales de mi propia producción y organización de significado, escribir de manera que se ponga en primer plano la performatividad de la lengua. Sobre todo, quiero prestar atención a la producción textual de cierta apariencia de transparencia en la que se asume un mundo fundamentado, comunicable, con un estilo “claro” en el que no hay intrusión del lenguaje ni de un investigador/a personificado/a. (...) en vez de la borradura bajo la que el/la “investigador/a” opera típicamente, me asumo como un sujeto social en relación con otros» (Lather, 1999: 90).

Los datos que los estudiantes de doctorado de Lather analizaron procedían de los diarios de clase de diversos alumnos del curso de estudios de la mujer y de algunas entrevistas. A partir de esta experiencia, Lather construyó cuatro narrativas distintas, basándose en van Maanen (1988): (1) un relato realista, que identifica con las historias que “dan por sentado un mundo fundamentado, un mundo empírico que

se puede conocer a través del método y la teoría adecuados”; (2) un relato crítico, donde analiza cómo el poder estructura el mundo social a través de los datos y cómo hace visibles los sistemas de significado dominantes como desafío; (3) un relato deconstructivista, que pone en primer término “lo no dicho en nuestro decir”, y revela el carácter construido de la historia (una especie de metahistoria); y, (4) un relato autorreflexivo, que devuelve a “el/la contador/a del cuento a la narración, encarnado/a, deseante, investido/a en una variedad de privilegios y de luchas a menudo contradictorias” (1999: 94). Según esta investigadora, es posible desarrollar mecanismos que nos permitan huir de las formas de autoridad etnográfica experiencial y descriptiva, de la omniscencia interpretativa, del papel del investigador como testimonio y del método objetivo del naturalismo, mediante el despliegue de ejercicios de autorreflexión, autocrítica, respeto y contextualización de las citas directas e indirectas en los informes para construir narrativas investigadoras desde la forma de autoridad dialógica.

Desde una perspectiva deconstructiva-crítica, la relación que mantenemos con los datos en una investigación puede generar una multiplicidad de lecturas, nos invita a problematizar las conceptualizaciones que utilizamos y a analizar las posiciones que ocupamos y que están disponibles para nosotras-las otras en los textos que producimos.³² Por

32. Desde esta perspectiva, un cuento deconstructivo nos permite pensar en las diversas posicionalidades subjetivas que ocupamos y que están disponibles en un texto, esto quiere decir que: “el planteamiento deconstructivo vincula nuestra ‘lectura’ con nosotras/os mismas/os como espectadores socialmente situados. Llama la atención sobre la variedad de lecturas, sobre la parcialidad de cualquier punto de vista y nuestras implicaciones en las relaciones sociales históricas. Esto funciona en contra

último, un relato autorreflexivo implica la construcción de una narrativa, no de una racionalidad argumentativa (donde se proyectan juicios de valor o donde hay vencedores y vencidos), aquí no hay demostración, ya que la sucesión de representaciones alternativas, conflictivas, yuxtapuestas, diferentes, etc., da a entender que incluso en el proceso de análisis de datos median las relaciones de poder y que lo que está en juego es la producción de significado y de verdad mediante la investigación.³³ Lather sugiere que, a diferencia de los cuentos realista y crítico —donde prevalecen las convenciones y las respuestas condicionadas—, es preciso subvertir estos códigos y explicitar la política en la que operan. Siguiendo a Hutcheon, afirma que la “inscripción y subversión simultánea de los códigos mediante los que fabricamos sentido crea la narrativa de código doble que caracteriza la textualidad postestructural” (Lather, 1999: 111).

Por último, quiero poner el énfasis en la necesidad de hacer visible el proceso de toma de decisiones en una investigación educativa como herramienta foucaultiana-feminista. Explicitar el proceso del trabajo de campo y de escritura de un informe etnográfico en relación con las posiciones subjetivas accidentales —y modificadas—, permite reconocer la contingencia y parcialidad de los datos y de las

de la naturalización y la esencialización y pone en primer plano las posiciones. La pedagogía deconstructiva alienta la multiplicidad de lecturas demostrando cómo no podemos agotar el significado del texto, cómo un texto puede participar en múltiples significados sin ser reducidos a cualquiera de ellos, y cómo nuestras diferentes posiciones afectan nuestra lectura de él” (Lather, 1999: 107-108).

33. Naples (2003) también dedica un capítulo entero a explicar por qué es importante incorporar la práctica reflexiva en la investigación feminista, sus posibilidades y límites.

interpretaciones que están atravesadas por una red de relaciones de poder-saber. Lather nos invita a perturbar y deconstruir en nuestras investigaciones lo que viene dado, haciendo visible el proceso de construcción de las narrativas investigadoras, revelando (y no ocultando) los dispositivos de representación en la escritura.³⁴ Incorporar la reflexividad como herramienta implica aprender a narrar la construcción social del conocimiento, las relaciones de poder y las posicionalidades subjetivas de los participantes en una investigación educativa. En definitiva, si hay algo que mantienen en común los modos de producción de la narrativa foucaultiana y de las investigadoras postestructuralistas crítico-feministas de la educación, es la visibilidad abrumadora que adquieren los procesos de inscripción reflexiva del sí mismo, que es tan importante como los “textos” de la investigación que tejemos, porque de hecho, los constituyen.

34. Siguiendo a van Maanen, insta a desenmascarar “el trabajo de campo rompiendo silencios metodológicos e inventando formas de autoconciencia textual (...). Aunque nada que no sea la plena colaboración pueda evitar cierto grado de objetivización y de hablar por otras/os, podemos apuntar hacia un equilibrio introspección/objetivización. La autorreflexión metodológica engendrada por esas formas experimentales de construcción textual se basa en la realización de que los llamados hechos que uno ‘descubre’ son ya el producto de muchos niveles de interpretación. Como comenta Hutcheon, ‘los hechos son acontecimientos a los que hemos dado sentido’ (1989: 57)” (Lather, 1999: 111-112).

Bibliografía

BAKER, B. (2000), "La 'infancia' en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.), *El desafío de Foucault, discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (eds.) (1999), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, UNAM-Paidós.

BERGER GLUCK, Sh. y PATAI, D. (1991), *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*, Nueva York y Londres, Routledge.

BLACKER, D. (2000), "Intelectuales en el trabajo y en el poder: hacia una ética de la investigación foucaultiana", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

BONAL, X. (1998), *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía.

BRAIDOTTI, R. (2000), *Sujetos Nómades*, Barcelona y Buenos Aires, Paidós.

BRITZMAN, D. (1989), "The Terrible Problem of 'Knowing Thyself': Toward a Poststructuralist Account of Teacher Education", trabajo presentado en el Etnography and Educational Research Forum, Universidad de Pennsylvania (febrero).

_____ (1991), *Practice makes Practice: a Critical Study of Learning to Teach*, Albany, State University of New York Press.

BUTLER, J. (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona y México, Paidós/UNAM.

CLANDININ, D.J. y CONNELLY, M. (2000), *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

CLIFFORD, J. (2001b), "Sobre la autoridad etnográfica", en *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona, Gedisa.

CHERRYHOLMES, C.H. (1999), *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor [edición original, 1988].

DE LAURETIS, T. (2000), *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, Cuadernos Inacabados, 35, Madrid, horas y Horas.

_____ (2000a), "La tecnología del género", en T. de Lauretis (2000) [Texto publicado en 1987 como capítulo introductorio de *Technologies of Gender. Essays in Theory, Film and Fiction*, Bloomington, Indiana University Press].

_____ (2000b), "Sujetos excéntricos", en T. de Lauretis (2000).

DIAMOND, I. y QUINBY, L. (eds.) (1988), *Feminism and Foucault. Reflections on Resistance*, Boston, Northeastern University Press.

DUDGEON, P.; OXENHAM, D. y GROGAN, G. (1999), "El aprendizaje de las identidades y las diferencias", en C. Luke (Comp.)

ELLIOTT, J. (2003), "The Struggle to redefine the Relationships between Knowledge and Action in the Academy: Some reflections on Action Research", Bellaterra, UAB [texto del discurso de investidura del doctor *honoris causa* John Elliott].

ELLSWORTH, E. (1999), "¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica", en M. Belasteguigoitia y A. Mingo (Eds.) [Publicación original 1989, en *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324].

_____ (2004) (en prensa), *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal.

FENDLER, L. (2000), "¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado", En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).

FOUCAULT, M. (1992), "Verdad y poder", En *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta

FRASER, N. (1989), *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, Cambridge, Polity Press.

GORE, J. M. (1992), "La ética foucaultiana y la pedagogía feminista", *Revista de Educación*, 297, 155-178.

_____ (1995), "Foucault's Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations", en SMITH, R. y WEXLER, Ph. (eds.), *After Postmodernism. Education, Politics and Identity*, Londres, The Falmer Press.

_____ (1996), *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Madrid, Morata.

_____ (2000), "Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía", en Th.S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

GRUMET, M.R. (1981), "Conceptions, Contradiction and Curriculum", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (1), 287-298.

_____ (1988), *Bitter Milk, Women and Teaching*, Amherst, University of Massachusetts Press.

HARAWAY, D. (1995), "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Valencia, Ediciones Cátedra, Feminismos.

HOOKS, B.; BRAH, A.; SANDOVAL, Ch.; ANZALDÚA, G. *et al.* (2004), *Otras inapropiables*, Madrid, Traficantes de sueños, mapas, 6.

HOOKS, B. (2004), "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista", en B. Hooks, A. Brah, Ch. Sandoval, G. Anzaldúa, *et. al.*

KRANER-DAHL, A. (1999), "La reconsideración de las ideas de 'voz' y 'experiencia' de la pedagogía crítica", en C. Luke (comp.).

KNIJNIK, G. (1997), "Intelectuales, movimientos sociales y educación", en A.J. Veiga-Neto (ed).

LARROSA, J. (ed.) (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1995b), "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", en J. Larrosa (ed.).

LATHER, P. (1987), "Patriarchy, Capitalism and the Nature of Teacher Work", en *Teacher Education Quaterly*, Vol. 14, No. 2, pp. 25-88.

_____ (1991), *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, Londres, Routledge.

_____ (1992), "El posmodernismo y las políticas de ilustración", en *Revista de Educación*, No. 297, pp. 7-24.

_____ (1998), "Critical Pedagogy and its Complicities: A Praxis of Stuck Places", en *Educational Theory*, 48 (4), 487-497.

_____ (1999), "¿Seguir la estupidez? Resistencia estudiantil al currículo liberador", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) [traducción del capítulo 7 de P. Lather (1991)].

LEVINS MORALES, A. (2004), "Intelectual orgánica certificada", en B. Hooks, A. Brah, Ch. Sandoval, G. Anzaldúa et. al.

LUKE, C. (1996), "Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority", en *Educational Theory*, 46 (3), 283-302.

_____ (comp.) (1999), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata,

_____ (1999), "Mujeres en el medio académico. Estrategias, lucha y supervivencia", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) [publicado originalmente en C. Luke y J. Gore (comps.) (1992)].

LUKE, C. y GORE, J. (comps.) (1992), *Feminism and Critical Pedagogy*, New York y Londres, Routledge.

McNAY, L. (1992), *Foucault and Feminism. Power, Gender and the Self*, Cambridge y Oxford: Polity Press y Blackwell Publishers.

MARTÍN, L.; GUTMAN, H. y HUTTON, O. (eds.) (1988), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Londres, Tavistock.

MEREDYTH, D. y TYLER, D. (eds.) (1993), *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*, Griffith, Institute for Cultural Policy Studies, Griffith University.

MILLER, J.L. (1980), "Women: The Evolving Educational Concioussness", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (1), 238-247.

_____ (1982), "The Sound of Silence Breaking: Feminist Pedagogy and Curriculum Theory", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (1), 5-11.

_____ (1990), *Creating Spaces and Finding Voices: Teachers Collaborating for Empowerment*, Albany, State University of New York Press.

MITRANO, B. (1981), "Feminism and Curriculum Theory: Implications for Teacher Education", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (2), 5-85.

NAPLES, N.A. (2003), *Feminism and Method. Ethnography, Discourse Analysis, and Activist Research*, Nueva York y Londres, Routledge.

ORNER, M. (1999), "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. Una perspectiva postestructuralista feminista", en M. Belausteguioitia y A. Mingo (1999) (eds.) [traducción del capítulo de la autora en C. Luke y J.M. Gore (1992) (comps.)].

_____ (2000), "Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

ORNER, M.; MILLER, J. y ELLSWORTH, E. (1996), "Excessive Moments and Educational Discourses that Try to Contain Them", en *Educational Theory*, 46 (1), 71-91.

PAGANO, J.A. (1988), "The Claim of Philia", en W. Pinar (ed.). *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, Gorsuch Scarisbrick.

_____ (1990), *Exiles and Communities: Teaching in the Patriarchal Wilderness*, Albany, State University of New York Press.

PINAR, W.F.; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P. y TAUBMAN, P. (1995), *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical Curriculum Discourses*, New York, Peter Lang.

POPKEWITZ, Th. S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata [edición original, 1991].

POPKEWITZ, Th. S. y BRENNAN, M. (eds.) (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

RABAK WAGENER, J. (2000), "La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

RAMAZANOGLU, C. (Ed.) (1993), *Up Against Foucault. Explorations of Some Tensions Between Foucault and Feminism*, Londres/Nueva York, Routledge.

RIFÀ VALLS, M. (2003), "Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa", en revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XV (37) (septiembre-diciembre).

_____ (2004), "Processos i estratègies d'un currículum dialògic en la formació inicial de les mestres d'educació artística: interaccions entre coneixements i subjectivitats docents", texto de la comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Girona (julio).

ROMAN, L.G. y APPLE, M.W. (1991), "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica," en *Educación y Sociedad*, 9, 59-90.

SAWICKI, J. (1991), *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*, Londres, Routledge.

SILVA, T.T. da (coord.) (2000), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Sevilla, MCEP.

_____ (2000), "Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales", en T.T. da Silva (coord.).

_____ (2001), *Espacios de identidad. Nuevas visiones del currículum*, Barcelona, Octaedro [edición original, 1999].

SLATTERY, P. (1995), *Curriculum Development in the Postmodern Era*, Londres y Nueva York, Garland Publishing.

SHUTKIN, D. (2000), "El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.).

VAN MAANEN, J. (1988), *Tales of the Field. On Writing Ethnography*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.

VARELA, J. (2000), "El triunfo de las pedagogías psicológicas", en T.T. da Silva (coord.) [publicado anteriormente en 1991 en *Cuadernos de Pedagogía*, 198].

VÁZQUEZ GARCÍA, F.J. (2000), "Cómo hacer cosas con Foucault", en *Revista de Filosofía*, 28, 71-83.

VEIGA-NETO, A.J. (comp.) (1997a), *Crítica postestructuralista y educación*, Barcelona, Laertes.

VEIGA-NETO, A.J. (1997b), "Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el Sol?", en A. J. Veiga-Neto (comp.).

VISWESWARAN, K. (1994), *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

WALKERDINE, V. (1995), "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana", en J. Larrosa (ed).

_____ (1998), "Sujeto a cambio sin previo aviso", A A, James Curran, David Morley, Valerie Walkerdine (comps.), en *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo de las políticas de identidad y el posmodernismo*, Barcelona, Paidós, 153-161.

_____ (2000), "La infancia en el mundo post-moderno: la psicología de desarrollo y la preparación de futuros ciudadanos", en T.T. da Silva (coord.).

WALLESTEIN, S. (1979), "Notes Toward a Feminist Curriculum Theory", en *Journal of Curriculum Theorizing*, 1 (1), 186-190.

WEXLER, Ph. (1987), *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, Boston, Routledge y Kegan Paul.

WEEDON, C. (1997), *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Oxford, Blackwell Publishers [edición original, 1987].