

Su rostro:
el de la soledad, sin máscaras

José Manuel Arango



Alberto Restrepo.

Fotografía de Olga Lucía Echeverri. Santa Elena, diciembre de 1983

MICHEL FOUCAULT Y EL GIRO POSTESTRUCTURALISTA CRÍTICO FEMINISTA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Montserrat Rifà Valls*

RESUMEN	REVISTA	EDUCACIÓN	RESUMEN
RÉSUMÉ		Y	RÉSUMÉ
ABSTRACT		PEDAGOGÍA	ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

RESUMEN

MICHEL FOUCAULT Y EL GIRO POSTESTRUCTURALISTA CRÍTICO FEMINISTA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En este artículo se presentan los aportes de diversos investigadores en el campo de la educación, con la finalidad de situar la influencia de Michel Foucault en el giro postestructuralista crítico feminista. En primer lugar, se revisan las preguntas que el postestructuralismo crítico se formula mediante la reconceptualización de las nociones de discurso y poder, que posibilitan hacer visible la producción de regímenes de verdad en educación. En segundo lugar, se describen los aportes de las pedagogas postestructuralistas crítico feministas, que además reinterpretan a Foucault en los términos de las relaciones de poder y la producción de la subjetividad y del género, y que sostienen la necesidad de aplicar el análisis a las prácticas que desarrollamos como investigadoras en nuestra tarea cotidiana. Por último, este artículo también identifica los temas principales de estudio y sugiere algunas problematizaciones para continuar investigando desde esta perspectiva.

RÉSUMÉ

MICHEL FOUCAULT ET LE TOUR POST STRUCTURALISTE CRITIQUE FÉMINISTE DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Dans cet article on présente les apports des différents chercheurs dans le domaine de l'éducation, afin de préciser la place de l'influence de Michel Foucault dans le tour post structuraliste critique féministe. D'abord on révisé les questions posées par le post structuralisme critique par le biais de la réconceptualisation des notions de discours et pouvoir qui font possible la mise en évidence de la production des régimes de vérité en éducation. Ensuite, on décrit les apports des femmes pédagogues post structuralistes critique féministes, qui réinterprètent, en plus, Foucault en termes des relations de pouvoir et de la production de la subjectivité et du genre. Et qui postulent la nécessité d'appliquer l'analyse aux pratiques que nous développons en tant que chercheuses dans notre travail quotidien. Finalement, de texte identifie aussi les principaux sujets d'étude et suggère quelques problématiques pour continuer la recherche dans cette perspective.

ABSTRACT

MICHEL FOUCAULT AND THE CRITICAL POST-STRUCTURALIST FEMINIST TURN IN EDUCATION RESEARCH

This article presents contributions made by different education researchers, with the purpose of situating Michel Foucault's influence upon the critical post-structuralist feminist turn. Firstly, there is a review of the questions posed by critical post-structuralism by means of re-conceptualizing the notions of discourse and power that make possible the visualization of truth regimes in education. Secondly, the contributions of critical post-structuralist feminist pedagogies are described. These contributions re-interpret Foucault in terms of power relations, and subjectivity and gender production; They also support the need for analyzing practices we develop as researchers in our daily work. And lastly, this article identifies main themes for study and suggests some problematizations in order to continue doing research from this perspective.

PALABRAS CLAVE

*Michel Foucault, investigación educativa, postestructuralismo crítico, género.
Michel Foucault, education research, critical post-structuralism, gender.*

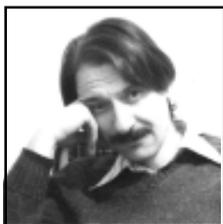
MICHEL FOUCAULT Y EL GIRO POSTESTRUCTURALISTA CRÍTICO FEMINISTA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Montserrat Rifà Valls*

La enseñanza proporciona acceso a varias formas de discurso, especialmente a los discursos críticos o locales, los cuales permiten a los individuos definirse ellos mismos de manera que desafíen la clasificación que el Estado hace de ellos. Desde una ventaja foucaultiana, tal autodefinición es equivalente al ejercicio de libertad.

Howley y Hartnett (1992, 283).

INTRODUCCIÓN



En este artículo se trazará un itinerario por las fuentes postestructurales que posibilitan la construcción de una mirada en torno al discurso, el poder y la producción de la subjetividad para la teoría y la investigación educativa.¹ En concreto, recorreré las lecturas de Foucault que se han realizado desde una perspectiva postestructuralista crítica y feminista, con la finalidad de destacar los temas que proponen para la investigación educativa y del currículo. Según Lather (1992), el *postestructuralismo* es uno de los múltiples discursos académicos emergentes en el postmodernismo, que surge como contrapartida al estructuralismo de Saussure, Lévi-Strauss y Roland Barthes. Desde su punto de vista, es preciso hablar de *postmodernismos* en plural, para reconocer el abanico de posiciones teóricas y

autores que constituyen las teorías postmodernas, que mantendrían en común el autoanálisis que aplican a sus intervenciones contextualizadas en el marco de las relaciones sociales del poder, y el hecho de compartir un

interés por el lenguaje como fuerza productiva, constitutiva, en contraposición a las consideraciones del lenguaje como fuerza reflexiva, representativa de cierta realidad que puede captarse mediante la adecuación conceptual (Lather, 1992, 11).

En términos generales, el postestructuralismo, puede definirse como uno de los discursos académicos postmodernistas, que presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas (Pinar *et al.*, 1995).

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

1 En este artículo se presenta una parte de la fundamentación de mi trabajo de tesis doctoral que lleva por título *Discurso, poder y subjetividad en el currículo*, una tesis que ha dirigido el doctor Fernando Hernández.

En los apartados siguientes, revisaré diversas versiones de Foucault que se han reelaborado para la investigación educativa y del currículo: en primer lugar, abordaré las posiciones de Cleo H. Cherryholmes y también del grupo que trabaja con Alfredo Veiga-Neto, que construyen un discurso de crítica postestructural; y, en segundo lugar, las versiones de las pedagogas que se localizan en el postestructuralismo crítico feminista: me refiero a Elizabeth Ellsworth, Jennifer Gore, Patti Lather, Carmen Luke y Mimi Orner, entre otras.

Por otra parte, este no es un artículo sobre Foucault, como tampoco pretende incluir todo lo que su obra ha aportado a la investigación educativa; en esta línea, considero que los textos compiladores de Ball (1993) y de Popkewitz y Brennan (2000), son fundamentales para completar el recorrido que aquí se presenta.²

PODER, DISCURSO Y TEXTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DEL CURRÍCULO DESDE LA CRÍTICA POSTESTRUCTURAL

Desde una lectura foucaultiana, uno de los temas de estudio del discurso postestructural en la investigación educativa es el análisis de las relaciones de poder-saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Para cartografiar los aportes que se han realizado desde esta perspectiva, me referiré principalmente a dos textos que revisan la relación entre postestructuralismo e investigación educativa. El primer texto al que quiero referirme se editó originalmente en 1988, aunque en castellano se ha

traducido hace relativamente poco con el título *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, y con él, Cleo H. Cherryholmes se convirtió en uno de los autores principales para la visión postestructural de la investigación educativa.³

El libro de Cherryholmes (el primero sobre educación que lleva en el título la palabra "postestructural"), es especialmente valioso por su esfuerzo para actuar en un nivel introductorio. Sostiene que "gran parte de la alienación y la extrañeza del postestructuralismo remite cuando se aplica a la vida cotidiana". [...] 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 (Lather, 1992, 17).

En este libro, se articula una visión postestructural de la investigación educativa a partir de la obra de Foucault y Derrida. Con respecto a Foucault, Cherryholmes destaca la importancia de las relaciones entre poder y discurso en el análisis de la educación y la producción política de la verdad contextualizada históricamente; por otra parte, también destaca la aportación de Derrida sobre la crítica deconstructiva, que nos plantea que los significados están dispersos «por entre el lenguaje y los textos, y que se difieren en el tiempo» (Cherryholmes, 1999, 57). De alguna manera, este investigador logra establecer vínculos entre la visión de Foucault, quien sostiene que sólo existen interpretaciones de interpretaciones, y la de Derrida, que explicita que no hay nada fuera del texto, sino que la realidad misma es texto y está constituida en intertextualidad. Desde el punto de vista de

2 Actualmente estoy construyendo un mapa de las tipologías de investigación foucaultiana en educación, que no solamente incluye las que se han realizado desde una lectura postestructuralista crítica feminista.

3 Se pueden encontrar también versiones de dos de los últimos capítulos del libro de Cherryholmes (1999) publicados como artículos en la *Revista de Educación* con los títulos: "Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales" (1987) y "(Re)clamación de pragmatismo para la educación (1)" (1992).

Cherryholmes (1999), Derrida y Foucault se refuerzan mutuamente en su crítica al estructuralismo, por un lado, al reconocer que los significados trascendentales son relativos al tiempo y al espacio, y que dependen de la retórica del texto, y por otro, al asumir que la estructura es ilusoria, porque depende del poder y de los regímenes de verdad, y es analíticamente inestable. Además, Cherryholmes confronta los discursos estructurales y postestructurales en la investigación educativa, a partir de incorporar las conceptualizaciones derridianas y foucaultianas:

El pensamiento postestructuralista ataca las suposiciones estructuralistas y los argumentos contruidos sobre ellas. La deconstrucción, que es una forma de crítica postestructural, cuestiona que los primeros principios propuestos, en los que supuestamente se fundamentan los programas y significados estructuralistas, lleguen a trascender nuestros textos y prácticas discursivas. Si no existen principios trascendentes, entonces, nuestras estructuras no se hallan tan aseguradas y "estructuradas" como pudiera parecer, porque cada término o elemento define siempre a cada otro término o elemento y viceversa, en un continuo viaje de ida y vuelta en el que no existe un principio o un final claramente definidos. Otra forma de crítica postestructural investiga los efectos de la historia y el poder sobre lo que afirmamos saber y cómo organizamos nuestras prácticas discursivas. Esta crítica argumenta que somos cautivos de nuestras prácticas discursivas y, además, que éstas no se hallan racionalmente diseñadas. Nos controlan ellas a nosotros y no al revés. Estos cuerpos de pensamiento cuestionan en conjunto la fe liberal en la racionalidad, el control y el progreso que se expresa repetidas veces en los textos y en las prácticas discursivas educativas (Cherryholmes, 1999, 30).

Desde este punto de vista, uno de los ejercicios más interesantes que lleva a cabo Cherryholmes es la lectura que efectúa de tres de los argumentos fundamentales del campo de estudios del currículo: Tyler y sus principios básicos del currículo; Bloom y sus colabora-

dores de la taxonomía de objetivos educativos; y Schwab y sus contribuciones en "Los 4 prácticos". Después de un análisis estructural, basado en las aportaciones de Saussure, Cherryholmes les aplica un análisis postestructural y llega a la conclusión de que la teoría que emerge de los trabajos de Tyler, Bloom y Schwab descansa en distinciones de categorías inestables; unos argumentos que están enclavados en la ideología, mientras niegan a su vez todo contenido ideológico; que presentan estructuras no lineales como si fueran lineales y ofrecen consejo sobre cómo incidir en la práctica, pero que refuerzan a la vez la ya existente, promoviendo la toma de decisiones educativa separada de la ética e ignorando el carácter político de toda argumentación (Pinar *et al.*, 1995). Por tanto, desde una visión postestructural, lo que caracteriza al campo del currículo es el conflicto y la inestabilidad, debido a que el currículo no se deriva, como muchas otras subáreas de la enseñanza, de otras disciplinas académicas o aplicadas, y trata de problemas que son exclusivamente educativos; por esta razón:

no es nada sorprendente que su historia haya venido caracterizada por una repetida agitación y conflicto, ya que siempre es posible cuestionarse los propósitos, convicciones, valores, suposiciones, metáforas y orientaciones que fijan su propósito y significado (Cherryholmes, 1999, 158).

En este contexto, no se entiende el currículo como algo fijo o como una respuesta definitiva a las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje –que eternizaría unos principios basados en una determinada práctica social–, sino que se trata de un campo que está en constante movimiento, ya que «el estudio del currículo es el proceso de rodar por encima de una respuesta hasta llegar a la siguiente, en relación con lo que los alumnos deberían tener la oportunidad de aprender» (Cherryholmes, 1999, 171). En el marco de esta reelaboración del currículo desde la teoría postestructural, que focaliza en la visión de la "edi-

ficación” de los discursos del currículo, que oscilan entre procesos de construcción y deconstrucción, Cherryholmes nos invita a formular las siguientes cuestiones:

Preguntas postestructurales para el estudio del currículo
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo el poder configura el discurso curricular y qué conocimientos se ven privilegiados (en teorías del currículo, materias escolares)? 2. ¿A qué intereses responde el currículo y cuáles se ven excluidos (qué grupos sociales)? 3. ¿Quién participa con autoridad del discurso curricular, quién escucha y quién es ignorado (qué metáforas y argumentos se despliegan)? 4. ¿Qué oportunidades de aprender tienen los estudiantes, a partir de una interpretación alternativa que trascienda un análisis superficial? 5. ¿Cuáles son las categorías dominantes, es decir, los valores y las ideologías que median en los principios organizativos del currículo? 6. ¿Qué cambios y desarrollos se producen en el currículo en relación a otras disciplinas? 7. ¿En qué condiciones sociohistóricas se producen los discursos curriculares (temas, organizaciones, libros de texto, etc.)? (Cherryholmes, 1999).

En segundo lugar, en este apartado quiero referirme al conjunto de trabajos de investigación que Alfredo Veiga-Neto recoge en *Crítica pos-estructuralista y educación* (1997a). Este investigador edita nueve ensayos elaborados por el grupo de profesores del Departamento de Enseñanza y Currículo, que imparte el Pro-

grama de Postgrado en Educación de la Universidad do Rio Grande do Sul en Brasil. Los textos publicados en este libro surgieron a raíz de un seminario que estos profesores constituyeron para discutir temas de teoría crítica, lenguaje, postestructuralismo y educación, por iniciativa de Tomaz Tadeus da Silva. En el primer capítulo que abre esta publicación y que se titula “Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?”, Veiga-Neto (1997b) analiza las contribuciones de Foucault al campo de la educación para la construcción de un discurso postestructural, a partir de situar los temas principales de la arqueología del saber, la genealogía del poder y la ética, desde la reinterpretación que hace Miguel Morey basada en la ontología del presente. 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 esta dirección, quiero destacar las “aplicaciones edificantes” que Veiga-Neto considera que se han hecho y que se pueden realizar en la investigación postestructural de la educación, desde la perspectiva de «tomar a Foucault como *el inspirador de una teoría analítica*», es decir, de «tomar a Foucault no por las respuestas que él es capaz de darnos –y que no son ni pocas, ni simples–, sino, tomarlo, principalmente, por el tipo de preguntas que él hace nacer en nosotros» (1997b, 45). Después de ver las diferentes modalidades de investigación educativa que se basan en Foucault, Veiga-Neto se anima a formular el sentido de la aplicación educacional de este filósofo, que consiste en

pensar foucaultianamente la disciplinariedad, aquí entendida tanto como fragmentación, disposición y delimitación de saberes, cuanto como conjunto de normas y reglas actitudinales, en la forma de preceptos explícitos en implícitos (Veiga-Neto, 1997b, 50).

Este estudioso de Foucault concluye 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.

Además, en el apartado final de su texto, este autor elabora un mapa de las investigaciones educativas inspiradas en la teoría foucaultiana. Por un lado, Veiga-Neto (1997b) destaca textos generales que han influido en la incorporación de Foucault al campo de la educación, y por otro, resume los siguientes temas que han sido abordados por los investigadores desde una perspectiva foucaultiana: la emergencia de la escolarización moderna (Varela y Álvarez-Uría, Jones y Williamson); la evaluación escolar (Keith Hoskin); los procesos de regulación social en los discursos de las reformas (Thomas S. Popkewitz); la experiencia del sí mismo y del autogobierno en las prácticas escolares (Jorge Larrosa); la gubernamentalidad y el liberalismo (Marshall y Peters); las relaciones entre el postestructuralismo y la teoría crítica de la educación (Thomas S. Popkewitz, Tomaz Tadeus da Silva); la búsqueda de continuidades y discontinuidades en las prácticas instituidas (Dave Jones, Frank Pignatelli, Howley y Hartnett); la fabricación de subjetividades en lo cotidiano a través de los discursos educacionales modernos (James Donald); 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). 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. M. Ogiba, Sandra Mara Corazza y Tomaz Tadeus da Silva. A pesar de que algunos de estos autores dedican mucho espacio a revisar las conceptualizaciones foucaultianas, desde la lectura ya realizada por

Popkewitz o el propio Cherryholmes, también logran generar comprensiones sobre problemas educativos desde una perspectiva postestructural, defendiendo el compromiso del investigador como intelectual en la tarea de transformar las prácticas pedagógicas en contextos locales. Por último, es preciso reseñar que Tomaz Tadeus da Silva había publicado, en 1994, *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, un texto clave que presenta las teorías de Foucault para el campo de la educación en Brasil.

LOS DISCURSOS

POSTESTRUCTURALISTAS

FEMINISTAS: LAS RELACIONES DE PODER EN LA PRODUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y DEL GÉNERO

La proliferación de estudios en el campo de la educación desde una perspectiva de género, debemos situarla en las décadas del setenta y el ochenta, como consecuencia de la perturbación que el feminismo como movimiento social había generado en la del sesenta y de su inserción en los contextos académicos. Aunque la incorporación de la categoría de género está relacionada con la visión del currículo como texto autobiográfico y fenomenológico y con el discurso crítico del currículo basado en el análisis político, social y racial, las pioneras en establecer vínculos entre el feminismo, un análisis de género y el currículo fueron Barbara Mitrano, Sandra Wallestein, Janet L. Miller, Madeleine R. Grumet y Jo Anne Pagano (Pinar *et al.*, 1995). 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 del 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 sólo 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.

En este apartado, voy a situar, en primer lugar, los planteamientos de las académicas que se localizan en los discursos postestructuralistas críticos feministas, y para esta tarea es importante advertir que no todos los discursos que vinculan género y educación lo hacen desde este lugar. Posteriormente, abordaré el trabajo de investigación que Jennifer M. Gore ha realizado desde esta perspectiva, que sirve de ejemplo para el desarrollo de estudios en el campo de la educación y la formación del profesorado, mediante el cual explora las relaciones de poder y el papel relevante que adquiere la construcción de la subjetividad.⁴

Para abordar la producción de los discursos académicos de las postestructuralistas feministas en el campo de la investigación educativa, es preciso explicar la irrupción del postmodernismo y la dialéctica entre los discursos de las pedagogías críticas y las pedagogías feministas. 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) interrelacionó aspectos del feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo para investigar el período postmoderno que esta-

mos 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). El trabajo de la mayoría de postestructuralistas feministas en el campo de la educación, como es el caso de Lather, se desarrolla en un doble nivel, en el ámbito de la investigación y en el de la formación, con la intención de generar discursos de contestación. Con relación al primer ámbito, Lather, que participa de una particular visión de contar las historias que median en las investigaciones, incluso las que se presentan como emancipadoras y críticas, sostiene que es necesario analizar las formas del discurso que son producidas e inventadas por los investigadores. 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 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 que estamos constituidos como sociedad, se busca afirmar las diferencias sin oposición (Pinar *et al.*, 1995, 506-507).

4 En la década del noventa han proliferado múltiples estudios que reconceptualizan el género a partir de deconstruir las aportaciones de Foucault, estableciendo relaciones discursivas entre Foucault y el feminismo, fuera del campo de la educación, que han contribuido a repensar las políticas de la identidad y la diferencia de género en la investigación educativa. Desde el feminismo, han cuestionado en términos de género la obra de Foucault, contribuyendo a la relectura crítica, intelectuales como Butler, Diamond y Quinby, Fraser, Heckman, De Lauretis, Martin *et al.*, McNay, Ramazanoglu, y Sawicki, entre otras.

En el campo de la docencia, esta pedagogía feminista también nos invita a desmontar las narrativas maestras y a invertir las relaciones de poder entre profesorado y alumnado, autorizando el saber que ambos construyen mediante la autocomprensión y promoviendo la negociación, la colaboración y la reciprocidad en las aulas.

Por otro lado, 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 feminista postestructuralista en su vinculación con la teoría social.⁵

Si profundizamos en el análisis de la producción discursiva de las pedagogías feministas estadounidenses, desde el punto de vista de Gore (1992), los estudios de la mujer, que derivan del movimiento de liberación de la mujer y de las actividades de concienciación más que del estudio académico de la educación, paradójicamente, se han preocupado más de la dimensión pedagógica al preguntarse «¿qué

es la *pedagogía feminista?*». Los estudios de la mujer que se centran en los nuevos métodos de instrucción, no formulan referencias históricas a la práctica docente y sus trabajos se publican fuera del campo de la educación. Además, la institucionalización de su discurso corre el riesgo de reproducir el modelo del patriarcado en la universidad, y a pesar de buscar la concienciación, esto no repercute en su práctica académica y omite las prácticas educativas de los profesores que no tienen una finalidad de concienciar. Por otro lado, el grupo de los departamentos de educación en las universidades se preocupa más por el feminismo, al plantearse «¿qué hace que la pedagogía sea *feminista?*». Estas intelectuales centran sus esfuerzos en la crítica a los modelos patriarcales y masculinistas de la pedagogía crítica, abordando «cómo se construye el conocimiento y la experiencia de género», pero no se muestran críticas respecto a las fuentes del feminismo de las que se nutren y que introducen en sus prácticas académicas. En este caso, su incidencia en el campo académico de la educación también es limitado. En síntesis, la práctica discursiva de los grupos de estudios de la mujer y de la educación comparte el compromiso de no reproducir las relaciones basadas en el patriarcado en las prácticas pedagógicas de aula, introduciendo cambios en las formas de aprendizaje y enfatizando los aspectos relacionados con la experiencia y la autorización.

En este contexto, el giro que los discursos críticos y feministas dan hacia el discurso postestructuralista (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

5 Relacionado con la producción discursiva de la pedagogía crítica, Gore distingue entre el grupo de Giroux y McLaren, por un lado, y el grupo del Staten Island College (City University of New York), compuesto por Shor e influenciado por Paolo Freire. Gore evidencia en su estudio que no hay interrelaciones fuertes entre las pedagogías críticas y las pedagogías feministas, como tampoco las hay en el interior de estos discursos.

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. Estas investigadoras nos explican las mediaciones de las teorías del sujeto en las relaciones pedagógicas y la importancia que tienen para las postestructuralistas feministas:

[...] lo que algunos llaman las preocupaciones más esotéricas de los feminismos postestructuralistas constituyen el trabajo mismo que ha abierto interrogantes acerca de la representación, la voz, la diferencia, el poder y la autoría-autoridad que son centrales para la política de la prác-

tica en el salón de clases. La posición teórica que asuman los educadores y las educadoras respecto del sujeto, la voz o el poder, en última instancia, tiene consecuencias políticas y éticas significativas en cómo los maestros o maestras tratan a sus alumnas y alumnos y cómo la política educativa define al sujeto pedagógico. Por lo tanto, la teoría feminista es vital no sólo para efectuar el cambio político para niñas y mujeres en las escuelas en los niveles teórico y práctico, sino que también es importante para formular un programa para el cambio con relevancia para grupos que han sido reprimidos y subyugados en discursos que marcan sus diferencias como negativas (Luke y Gore, 1999, 370-371).

Como indican Luke y Gore (1999), las teorías del sujeto median el desarrollo de las prácticas pedagógicas entre profesorado y alumnado, que al fin y al cabo son prácticas políticas y éticas, y en este argumento se apoyan los trabajos de crítica que las feministas han efectuado a la teoría crítica de la educación. 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 las visiones de la voz y la experiencia en las prácticas emancipadoras de la teoría crítica. Por ejemplo, Orner (1999) confrontó la visión de la subjetividad en la pedagogía crítica con la de las postestructuralistas feministas, cuestionado 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 desafían 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 postestruc-

turalista feminista, Orner reivindicó que los conceptos *subjetividad, identidad, lenguaje, contexto* y *poder* tienen mucho que ofrecer al campo de la enseñanza para confrontarlos con la noción de “voz”. De esta forma, las teorías feministas postestructuralistas 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 como múltiple, precaria, cambiante, contradictoria, deseosa, inacabada y en construcción:

Para las postestructuralistas feministas, las identidades provienen de una amplia gama de factores y a menudo incluyen intentos por entender las contradicciones entre esos factores. Clase, género, sexualidad, historia, lenguaje, cultura, “experiencia individual”, etc., contribuyen a lo que entendemos por nuestras identidades, a lo que reconocemos como nuestras voces. Trabajar, con los múltiples, superpuestos y contradictorios aspectos de la identidad resulta una cuestión complicada. Martin y Mohanty señalan algunos de los temas importantes para la identidad y la política de identidades. Examinan las “tensiones irreconciliables entre la búsqueda de un lugar seguro desde el cual hablar y dentro del cual actuar y la toma de conciencia del precio que se paga por los lugares seguros, la toma de conciencia de las exclusiones, las negaciones, las cegueras de las que dependen estos lugares” (Martin y Mohanty, en de Lauretis, 1986, 206). ¿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? (Orner, 1999, 129).

Como en el caso de Lather, la mayoría de estas académicas llevan a cabo una reflexión en clave postestructuralista, con Foucault como referencia, en torno a su trayectoria como investigadoras y como profesoras en la universidad. Esta reflexión la desarrollan en torno a su implicación en la producción de conocimiento, relaciones de poder e identidad en el proceso de construcción de los discursos de las pedagogías feministas y en el marco de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en los cur-

sos que imparten, como es el caso de Deborah Britzman, Elizabeth Ellsworth, Patti Lather, Carmen Luke, Jennifer Gore y Mimi Orner, entre otras.

Para terminar este apartado, quiero situar diversos estudios de Jennifer M. Gore que he seleccionado de entre las investigaciones postestructuralistas feministas que interpretan las prácticas pedagógicas. Con esta académica comparto las estrategias que nos permiten repensar a Foucault para el análisis de las prácticas pedagógicas a partir de las relaciones de poder y la producción de la subjetividad. Gore ha continuado realizando su trabajo desde la perspectiva teórica que elaboró en su deconstrucción de los discursos académicos radicales críticos y feministas, tal como se puede ver en un artículo 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 esa 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* foucaultiana para el análisis de las prácticas pedagógicas feministas desde la perspectiva de las relaciones de poder y la disciplina del yo.

Posteriormente ha desarrollado una investigación, que ha descrito en “Foucault’s Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations”, incluido en un libro editado por Smith y Wexler (1995) que lleva por título *After Postmodernism. Education, Politics and Identity*, y en “Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía”, incluido en Popkewitz y Brennan (2000). Esta investigación tenía como objetivo «emplear las lentes teóricas que proporciona el informe del poder de Foucault para investigar el funcio-

namiento del poder en diversos lugares pedagógicos» (Gore, 1995, 100). Además de encontrar continuidades y diferencias entre los mecanismos y estrategias del poder en las prisiones y las prácticas pedagógicas, Gore ha llevado a cabo la tarea de definir, sistematizar y analizar las diversas tecnologías del poder que median en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. La investigación de Gore se ha llevado a cabo en cuatro entornos de formación institucionalizados y no institucionalizados, que se diferencian además por desarrollar prácticas pedagógicas tradicionales y críticas.⁶ 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 período de seis meses y mediante entrevistas. En este proceso, Gore (1995) reconoce que Foucault no especifica las indicaciones para examinar detalladamente las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas y que en cierta forma ha tenido que inventarse una metodología de estudio. De esta manera, partiendo de lo que Foucault desarrolló en *Vigilar y castigar*, Gore (1995 y 2000) acaba analizando el despliegue del poder y su productividad en las prácticas pedagógicas cotidianas a través de la transcripción de secuencias de aula que relaciona con alguna de estas ocho técnicas del poder:

Tecnologías del poder para el estudio de las prácticas pedagógicas

1. *Vigilancia*. Supervisión, observación estrecha, proceso de vigilancia, amenaza de vigilar o expectativa de ser

vigilado, que incluye la vigilancia “del otro y del sí mismo”;

2. *Normalización*. Invocar, exigir, establecer o adaptarse a una norma estandarizada, proceso de definición de “lo normal”;
3. *Exclusión*. Trazar los límites que definen la diferencia, las fronteras y las zonas de otredad;
4. *Clasificación*. Diferenciar a los grupos o individuos unos de otros, clasificarlos y clasificarse “una misma”;
5. *Distribución*. Organizar los cuerpos en el espacio (disposición, aislamiento, separación, clasificación);
6. *Individualización*. Darse carácter individual “a sí misma o a otro”;
7. *Totalización*. Especificar las colectividades, referirse a lo que es característico de un grupo;
8. *Regulación* (explícita). Controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo (Gore, 2000).

Por último, a pesar de que las técnicas de poder son inherentes a los procesos de enseñanza, Gore distingue 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). Además, es importante añadir que, mediante esta investigación, Gore descubrió que la individualización y la totalización eran las estrategias más frecuentemente empleadas y

6 Se trata de 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. De hecho, lo que Gore (1995) se pregunta es si las relaciones de poder funcionan de forma diferente en las aulas tradicionales y críticas, y en lugares institucionalizados y no institucionalizados, pero siempre desde la perspectiva de que las relaciones de poder están presentes en todas las prácticas pedagógicas, sin excepción.

que fue precisamente 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 (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.

CONCLUYENDO CON ALGUNAS PROBLEMATIZACIONES QUE EMERGEN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DEL POSTESTRUCTURALISMO CRÍTICO FEMINISTA

Como hemos podido ver a lo largo de este artículo, el postestructuralismo crítico feminista ha reinterpretado la obra de Michel Foucault para la investigación educativa, a partir de localizar los temas principales que emergen de la arqueología del saber, la genealogía del poder y la ética. Además de destacar las aportaciones ya señaladas que Veiga-Neto (1997b) ha reseñado con relación a los trabajos de diversos investigadores, quiero concluir apuntando algunas problematizaciones que considero emergen de la influencia de Fou-

cault en el giro postestructuralista crítico feminista. Desde el punto de vista de lo que se ha presentado en este texto, las siguientes cuestiones podrían convertirse en objeto de nuestras investigaciones:

- ¿Cómo los discursos sobre la educación y las reformas educativas potencian determinadas representaciones de la subjetividad mediante la producción de regímenes de verdad (a través del currículo, las disciplinas escolares, la evaluación, la formación del profesorado, los materiales...)?
- ¿Cómo se despliegan las relaciones de poder en los espacios pedagógicos mediante la combinación de tecnologías del poder y de tecnologías del yo (del cuerpo y del género), a través de los procesos de disciplinamiento, normalización, vigilancia, autorregulación...?
- ¿Cómo se narrativiza el sí mismo en el aula y en la investigación, y qué prácticas tenemos para aplicarnos en la autorreflexión en torno a la formación de la subjetividad que se desarrolla en las relaciones de poder-saber?

Tal como he apuntado con relación a las aportes de las pedagogas postestructuralistas críticas feministas, la deconstrucción de las narrativas maestras desde la perspectiva del análisis de las relaciones de poder y la producción de la subjetividad es un primer acercamiento que puede conducir a la inversión y renegociación de las relaciones de autoridad entre investigadores, profesorado y alumnado. Desde esta perspectiva, es necesario incrementar las comprensiones de las dinámicas del poder, a menudo contradictorias, que suceden en las prácticas pedagógicas y que nos afectan como sujetos de relaciones sociales y de género. El estudio y la reflexión en torno al funcionamiento de los mecanismos del poder y su incidencia en la re-definición de la subjetividad y la experiencia del género, nos

da la oportunidad de pensar y desarrollar nuestras prácticas pedagógicas y de investigación desde otros lugares, quizás para generar resistencias y formas de contestación que subviertan las prácticas dominantes, tal como apunta la cita que abría este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. (ed.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata [Edición original 1990].

BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (Eds.) (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. México: UNAM-Paidós.

CHERRYHOLMES, C. H. (1987). "Un proyecto social para el currículo: perspectivas post-estructurales". *Revista de Educación*. No. 282. pp. 31-60.

_____ (1992). "(Re)clamación del pragmatismo para la educación". *Revista de Educación*. No. 297. pp. 229-261.

_____ (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor [Edición original 1988].

ELLSWORTH, E. (1999). "¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica". En: BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. México: UNAM-Paidós. [Publicación original 1989, en *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324].

GORE, J. M. (1992). "La ética foucaultiana y la pedagogía feminista". *Revista de Educación*. No. 297. pp. 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 réquiem de verdad*. Madrid: Morata.

_____ (2000). "Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía". En: POPKEWITZ, T. S. y BRENNAN, M. (eds.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

HOWLEY, A. y HARTNETT, R. (1992). "Pastoral Power and the Contemporary University: A Foucauldian Analysis". *Educational Theory*. Vol. 42, No. 3. pp. 271-283.

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

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

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

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

_____ (1999). "Mujeres en el medio académico. Estrategias, lucha y supervivencia". En: BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. México: UNAM-Paidós. [Publicado originalmente en C. Luke y J. Gore (comps.) (1992)].

ORNER, M. (1999). "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. Una perspectiva

postestructuralista feminista”. En: BELAUS-TEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. México: UNAM-Paidós. [Traducción del capítulo de la autora en C. Luke y J.M. Gore (1992) (comps.)].

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

SILVA, T. T. da (ed.) (1994). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

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

_____ (1997b). “Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?”. En: VEIGA-NETO, A. J., (comp.) *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

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



REFERENCIA

RIFÀ VALLS, Montserrat, “Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 37, (septiembre-diciembre), 2003. pp. 71 - 83.

Original recibido: septiembre 2003

Aceptado: octubre 2003

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

