



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**AUTOETNOGRAFÍA E INSTRUMENTOS PERFORMÁTICOS PARA UNA ENSEÑANZA
CRÍTICA CON ALUMNOS DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
MARIO PÉREZ CARRILLO**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO (FAC. DE PSICOLOGÍA, UNAM)**

COMITÉ:

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV (FFyL, UNAM)
DR. PABLO FERNÁNDEZ CHRISTLIEB (FAC. DE PSICOLOGÍA, UNAM)
DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA (UAM-XOCHIMILCO)
DRA. MARÍA GUADALUPE VALDÉS DÁVILA (ITESO)

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Junio de 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Como siempre, a mi hermano Jami
y a mis padres, Araceli y Delfino.
¡Gracias por todo, por tantas
contra-narrativas llenas de alegría!*

CONTENIDOS

Introducción.....	4
Capítulo 1.	
La autoetnografía: atributos de su dimensión narrativa	10
1. Autoetnografía y el contraste entre lo paradigmático y lo narrativo.....	15
• Contrastes en cuanto a la experiencia.....	16
• Contrastes en cuanto al tiempo.....	21
• Contrastes en cuanto al lenguaje.....	23
• Contrastes en cuanto al posicionamiento como sujeto.....	26
• Contrastes en cuanto al posicionamiento de lo observado.....	34
2. Autoetnografía y el enfoque cultural de las narrativas autorreferenciales	38
• El enfoque estructuralista vs. El enfoque cultural de las narrativas autorreferenciales.....	39
• La narratividad como instrumento de mediación en las narrativas autorreferenciales: Ricoeur desde Vygotski.....	41
• Tres formas de mediación de la trama en las narrativas autorreferenciales.....	41
Para terminar	49
Capítulo 2.	
La autoetnografía como interacción entre metanarrativas y contra-narrativas: referentes teóricos	51
1. Las metanarrativas.....	54
• Las metanarrativas en el escenario educativo.....	57
2. Las contra-narrativas.....	61
• Como descripción densa (Clifford Geertz).....	61
• Como actividad genealógica (Michel Foucault).....	64
• Como acontecimiento (Alain Badiou).....	66
3. Lo performático y digital-activo en la autoetnografía.....	74
• Lo performático.....	74
• Lo digital–activo en una autoetnografía.....	79
Para terminar.....	84

Capítulo 3.	
Una propuesta de autoetnografía	
	87
1. Antecedentes: el momento posmoderno de la investigación cualitativa...	88
2. La propuesta de autoetnografía.....	90
3. Dos autoetnografías:	
• Una narrativa autoetnográfica digital: <i>Una historia de transgresión...</i>	95
• Una narrativa autoetnográfica que vincula el saber disciplinario y la narrativa autorreferencial: <i>La migración de mi identidad académica</i>	100
Para terminar.....	116
Capítulo 4.	
“Fotohaikús” y narrativas autoetnográficas digitales: dos formas de intervención pedagógica con alumnos de la ENP 5	
	119
1. El Plantel 5 “José Vasconcelos” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP 5). Una narrativa autoetnográfica del escenario de intervención...	119
• “ <i>Si vas en Prepa 5, ¿qué más le pides a la vida?</i> ”.....	121
2. “Fotohaikús” y narrativas autoetnográficas como instrumentos performáticos para una intervención pedagógica.....	132
• “Allí donde el mapa corta, el relato atraviesa”: un posicionamiento metodológico.....	132
• Contexto institucional de la intervención pedagógica.....	134
• Planteamiento.....	137
* Fotografías y haikús como intervención con instrumentos performáticos.....	140
o Procedimiento para la intervención con la fotografía.....	140
o Procedimiento para la intervención con el haikú.....	141
o Análisis.....	145
o Discusión.....	155
* Narrativas autorreferenciales digitales como intervención con instrumentos performáticos.....	161
o Procedimiento para la intervención.....	161
o Análisis. Tres categorías de narrativas autorreferenciales obtenidas:.....	168
1. Con adecuación a una metanarrativa.....	173
2. Posicionamiento activo ante algún desafío o “llamado” a incorporarse a algún campo culturalmente significativo.....	177
3. Posicionamiento crítico.....	183

○ Discusión.....	193
Para terminar.....	202
Enunciados finales.....	207
Bibliografía.....	221
Anexo 1.....	233
Anexo 2.....	235

AUTOETNOGRAFÍA E INSTRUMENTOS PERFORMÁTICOS PARA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA CON ALUMNOS DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Introducción

Preponderancia de metáforas derivadas de dominios mecanicistas, biólogos, médicos o tecnocráticos; hegemonía de discursos y prácticas que no nombran las estructuras de poder, o que buscan hacerlas invisibles al mismo tiempo que las legitiman; preeminencia de saberes universalizadores que pretenden estandarizar a los sujetos de la educación; predominio de métodos cuya mirada sólo aspira a confirmar lo que se busca. Las estructuras de poder que subyacen a estas metáforas, prácticas, discursos, saberes y métodos en educación trazan lo que es posible o no para los protagonistas de las aulas. Y sin embargo, siempre hay la posibilidad de resistencias, rupturas, alteraciones, dislocaciones, transgresiones en el orden simbólico que se desprende de esas estructuras. De acuerdo con Badiou (2013) y Žižek (2014), denomino *Acontecimiento*¹ a la aparición, en las escuelas, de esas posibilidades que eran invisibles o incluso impensables para los agentes de la educación y que pueden escapar al control de las estructuras de poder para generar sentido.

Desde una perspectiva narrativa que califico de crítico-cultural (a partir de los enfoques no-estructuralistas o postfundacionales), esas estructuras de poder se abordan como metanarrativas, como esas narrativas que se encuentran detrás, que se encuentran *meta*, más allá de las demás narrativas pero que las gobiernan, en el sentido de control y normalización que plantea Lyotard (1993). Y esas posibilidades que escapan al control simbólico de tales metanarrativas se pueden entender como narrativas de acontecimientos o contra-narrativas. De esta forma, un ámbito escolarizado se puede ver como un escenario en el que los

¹ Señalaré la fuente cuando las cursivas no sean mías.

protagonistas de la educación, al desplegar sus acciones, encarnan una lucha entre “fuerzas” metanarrativas frente a “fuerzas” contra-narrativas.

Ver el aula como un escenario en el cual contribuir a que los protagonistas de la educación generen narrativas de acontecimientos contra las metanarrativas me ha conducido a plantearme en esta investigación dos *preguntas en el marco de una enseñanza crítica en un aula de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)*:

1. ¿Desde qué instrumentos conceptuales pensar y propiciar críticamente la creación de contra-narrativas entre los agentes de esa aula?
2. En el plano de una intervención educativa, ¿cuáles son las características de las narrativas autorreferenciales que alumnos de la ENP elaboran como parte de un posicionamiento ante una experiencia educativa?

Me aproximo a este planteamiento a través de la *autoetnografía*, un método de investigación que conjunta lo autobiográfico y lo etnográfico al dar cuenta de forma reflexiva de una narrativa autorreferencial pero situándola críticamente y problematizándola desde un contexto social y cultural más amplio. Pero la participación de la autoetnografía en esta investigación no se remite sólo a ser un método, sino que la propongo también en dos sentidos más: como posicionamiento crítico desde el cual analizar la propia actividad educativa y como instrumento de intervención pedagógica. En los capítulos 1 y 2 exploro referentes conceptuales desde los cuales dar sentido a la autoetnografía en ese primer papel de espacio de posicionamiento educativo para la reflexión crítica de la actividad educativa. Más específicamente, en el capítulo 1 indago los atributos de la narratividad que le confieren a la autoetnografía su potencial para significar la interacción entre las prácticas de poder y el plano de las narrativas personales, también llamadas del Yo o autorreferenciales, entre “fuerzas” estructurales y “fuerzas” de la subjetividad de los protagonistas del aula de clases. También en el capítulo 1 abordo la diferencia entre el enfoque estructuralista y el cultural con respecto a las narrativas autorreferenciales. Esta es una distinción relevante de

cara al propósito implícito en una autoetnografía de vincular lo personal con lo político, las narrativas personales o autorreferenciales con las metanarrativas.

Una autoetnografía busca poner en interacción lo estructural de tipo político, social, cultural, histórico, con lo personal. Aquí modulo esa propuesta y planteo que la interacción sea entre metanarrativas y contra-narrativas. Por eso el capítulo 2 lo dedico a explorar referentes teóricos desde los cuales analizar esas narrativas de poder y las narrativas que las desafían, resisten o transgreden. Asimismo, en la última parte del capítulo 2 argumento el potencial que los instrumentos performáticos y lo digital-activo le aportan a la autoetnografía. Este par de aportes es significativo para el segundo papel que le confiero a la autoetnografía: como instrumento de intervención pedagógica.

Un cierto recorrido es el que me ha conducido a hacer esta propuesta de autoetnografía como instrumento para la práctica educativa, que presento en el capítulo 3. He pasado por las narrativas del Yo, esos relatos autorreferenciales en los que es conveniente problematizar si son guiados por metanarrativas o son casos de contra-narrativas, es decir de narrativas locales que desafían, se oponen o transgreden metanarrativas. También he pasado por los *estudios del performance*, en donde he encontrado recursos conceptuales para el uso de lenguajes del arte con fines de cambio social, tales recursos y sus fines son congruentes con la autoetnografía. Debido a esta aportación proveniente del performance, hago referencia a una *autoetnografía performática*. En una siguiente instancia de este trayecto, he encontrado recursos y herramientas en los medios digitales y en la web digital-activa que, al facilitar tanto la elaboración de contenidos por los usuarios así como su difusión en la red, potencian las autoetnografías en cuanto a su formato y su difusión. En consecuencia, una autoetnografía, al adquirir un carácter *digital*, se ve enriquecida con el uso de imágenes, video, audio y el lenguaje de transición entre estos elementos. De esta forma, propongo la idea de una *narrativa autoetnográfica digital que busca trabajar a favor de contra-narrativas o narrativas de acontecimientos* en la práctica

educativa. Además de la forma y el contenido de esta propuesta de autoetnografía, en el capítulo 3 expongo dos formas de autoetnografía. La primera es el guion y las imágenes principales de una (micro)autoetnografía digital titulada *Una historia de transgresión*. La segunda es una autoetnografía titulada *La migración de mi identidad académica*.

Al inicio del capítulo 4 doy cuenta del escenario específico en el que tiene lugar mi práctica educativa: un aula del Plantel 5 “José Vasconcelos” de la ENP, un aula en la que, por enseñar la asignatura de Psicología, la llamaré, para abreviar, “aula de psicología”. Una vez presentada una narrativa del escenario de mi actividad como maestro, en este último capítulo describo una práctica educativa centrada en la construcción narrativas autoetnográficas con los estudiantes. Ellos diseñaron fotografías acompañadas de un haikú, a los que llamo “fotohaikús”, y narrativas digitales; unas y otras como formas de micro-autoetnografías performáticas. Expongo una selección de fotohaikús para ilustrar su uso como instrumento performático. En la última parte de este capítulo, propongo un modelo narrativo crítico tanto para abordar una enseñanza crítica en la ENP, como para el análisis de las narrativas críticas o autoetnográficas de los alumnos. De este modo, en la parte final del capítulo, al analizar las narrativas de los alumnos, doy cuenta de tres categorías de narrativas que derivé como resultado de la aplicación del modelo propuesto a esas narrativas.

En este trabajo me he planteado dos objetivos:

- Conocer las cualidades de la narrativa autoetnográfica digital como medio de intervención pedagógica sensible a acontecimientos, ello en el marco de una enseñanza crítica de la asignatura de psicología en un aula de la ENP.
- Analizar qué metanarrativas seleccionan los alumnos, cómo se posicionan ante ellas, así como qué contra-narrativas hacen visibles, al narrar de forma autoetnográfica una experiencia significativa de su trayectoria educativa en la ENP.

Marx se pronuncia por acabar con “todas las relaciones en las cuales el hombre es un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despreciado” (2008, p. 103). En la línea de esa tradición marxiana es que la dialéctica negativa, más que en el sentido de Adorno (1984), en el de Dussel (2011), nos invita a posicionarnos, de inicio, desde el negado, el excluido, el colonizado, el impresentado; a posicionarnos desde aquel que es “expulsado” del centro para localizarlo en la periferia. Esos impresentados, colonizados, somos los latinoamericanos con respecto a las narrativas eurocéntricas, capitalistas, modernistas, colonizadoras. En el escenario educativo, las narrativas impuestas desde el centro se concretan en metodologías individualistas, en conceptos reificadores, fragmentarios, interiorizadores, cosificantes de la vida psicológica que entra en juego en el acto educativo; las narrativas del centro buscan que los agentes efectuemos prácticas educativas que ignoren nuestra “impresencia”, nuestra condición de colonizados; más aún, que las legitimemos y fortalezcamos gracias a su invisibilidad. Una meta del presente trabajo es contribuir con un modelo conceptual que, por un lado, permita la crítica y el desmontaje de esas prácticas colonizadoras con apoyo en las cualidades representacionales de la narrativa, pues tales cualidades contribuyen al poder performativo de las narrativas; y por otro, que, junto a un desmontaje de esas prácticas colonizadoras, abra posibilidades alternativas, posibilidades liberadoras en las prácticas educativas y en las subjetividades.

He encontrado en la autoetnografía, además de un método cualitativo, una postura, una forma de posicionamiento crítico para participar tanto en los actos como en los análisis educativos. He tenido presente este posicionamiento autoetnográfico al elegir a la primera persona al escribir el presente trabajo, con lo cual he querido enfatizar que mi postura ante lo educativo no aspira a ser neutral u objetiva, lo que siempre opera en favor de la clase dominante, sino que desde el inicio está comprometida con un sector social del que provengo y en el que me sitúo, ese sector al que Marx llamaría el proletariado.

Así que los personajes de la presente obra son la autoetnografía, las narrativas autorreferenciales, las metanarrativas, las narrativas de acontecimiento, la indagación basada en el performance o simplemente indagación performática, los medios y recursos de la web digital activa o 2.0. El escenario (para seguir la metáfora) de estos personajes es un aula de nivel bachillerato, un aula del Plantel 5 “José Vasconcelos” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), un aula en la que, desde la perspectiva crítica, se problematiza la enseñanza de la psicología. Y la trama con la que estos personajes y escenario adquieren un dinamismo y sentido particular es la resistencia, rebeldía, transgresión que emerge en forma de acontecimientos ante esas narrativas dominantes, hegemónicas, totalizadoras.

La inclusión de la categoría de acontecimiento en las formas de autoetnografía que propongo en este trabajo le ha conferido a éstas lo que denomino un pensamiento acontecimental. Con lo que me refiero a un enfoque que está atento a momentos en los que el flujo de singularidades atraviesan los saberes establecidos, en los que una aparente unidad se rompe, a cuando lo contingente provoca discontinuidades, rupturas, inconsistencias en el *statu quo*; lo cual, al generar nuevas posibilidades, puede debilitar estructuras de poder o metanarrativas. En el ámbito educativo, el reconocimiento que un estudiante o profesor hagan de alguna de estas discontinuidades, rupturas, inconsistencias, en una narrativa autorreferencial, y a partir de la cual se posicione críticamente, no es visto por este pensamiento acontecimental como un fracaso personal, una formación incompleta o una incapacidad para comprender contenidos escolares; en contraste, las vería como un “acontecimiento-verdad” deseable dentro de las coordenadas de poder, conocimiento y deseos que enmarcan la historia personal. En consecuencia, en el aula de psicología, una autoetnografía digital tendrá más sentido cuando tenga un acontecimiento que narrar... y lo narre.

CAPÍTULO 1

LA AUTOETNOGRAFÍA: ATRIBUTOS DE SU DIMENSIÓN NARRATIVA

¿Qué es la autoetnografía?

Para Carolyn Ellis, una de las autoras más referidas en este tema, la autoetnografía...

...busca describir y analizar sistemáticamente (*grafía*) la experiencia personal (*auto*) con el fin de comprender la experiencia cultural (*etno*) (2010; párr. 1)".

En un texto anterior (1996, p. 30), la propia Ellis había escrito acerca de la autoetnografía que:

...explora el uso de la voz en primera persona, la apropiación de modos literarios de escritura para fines utilitarios y las complicaciones de estar posicionado dentro de lo que uno está estudiando.

Una más de la propia Ellis:

Un método para investigar, escribir y narrar que conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político. Las formas autoetnográficas cuentan con acciones concretas, emoción, corporeidad, autoconsciencia e introspección representadas en diálogos, escenas, caracterizaciones y tramas (2004; p. xix).

Para Spry:

La autoetnografía es una autonarrativa que critica la contextualización del Yo y los otros en el ámbito social (2001; p. 710).

Un texto autoetnográfico, para Newmann (1996; p. 189):

Democratiza la esfera representacional de la cultura al situar las experiencias particulares de individuos en conflicto con expresiones dominantes del poder discursivo.

Para Anderson (2006; p. 378):

La autoetnografía analítica es una forma de trabajo etnográfico con cinco características clave: 1) El investigador es un miembro pleno del mundo social que estudia. 2) Una reflexión analítica que implica comprender la influencia recíproca entre el Yo del investigador, el de los informantes y el mundo social. 3) En el texto es visible la narrativa del Yo del investigador. 4) Hay una interrelación entre el investigador y los otros para informar y propiciar el cambio en el conocimiento social. 5) Compromiso para desarrollar una comprensión teórica de un fenómeno social más amplio.

La pedagogía crítica, perspectiva en la que inscribo este trabajo, se plantea, en uno de sus sentidos más generales, pensar y actuar de un modo transgresor, revolucionario ante las estructuras de poder y las injusticias que tales estructuras instauran. Así que, de un lado, hay estructuras de poder que en el ámbito pedagógico se materializan en prácticas reaccionarias, controladoras, despolitizadas, estandarizadoras, autonomizadas. En el otro, voces que se despliegan tanto en el nivel de la teorización como en el de las prácticas cuya intención es transgredir esas estructuras de poder para crear posibilidades. En este espacio, propongo a la autoetnografía como instrumento para configurar categorías conceptuales desde la cuales problematizar esa oposición, a partir de la pedagogía crítica, tal como se encarna en mi práctica educativa en la ENP.

A partir de aportaciones como las citadas en el inicio de este apartado, en la autoetnografía se pueden reconocer dos dimensiones principales en interacción: por un lado, la dimensión de la experiencia personal, autobiográfica, del Yo y, por otro, la dimensión que remite a categorías estructurales, del poder, de los contextos social, histórico, cultural, político. La variante de la autoetnografía a la que recurro aquí como instrumento de teorización la derivo de un enfoque

narrativo que califico como crítico-cultural (Anderson, 1999; Gergen, 1996; White, 1993 y 2002). Desde este enfoque un aula es vista como un campo de batalla entre narrativas: en un lado se encuentran las narrativas dominantes, hegemónicas, cercanas a las metanarrativas de Lyotard² (1993), son los relatos que legitiman las estructuras de poder vigentes; en el otro, las narrativas de oposición que, emergidas en contextos específicos, relatan acciones de resistencia, liberación, discontinuidades, rupturas, transgresiones, desafíos a esas narrativas dominantes o metanarrativas. A su vez, desde este mismo enfoque narrativo de corte crítico-cultural, la autoetnografía es un medio para posicionar críticamente narrativas autorreferenciales, en las que el autor es a la vez el protagonista, en relación con una o varias metanarrativas: el capitalismo, colonialidad, eurocentrismo, modernidad, patriarcado. Pero este medio, tal como me interesa, no se sitúa de forma neutra; más bien, al provenir y estar imbuida de un sentido crítico, la autoetnografía contiene una intención de resistencia, transformación, transgresión, desafío ante tales metanarrativas. De este modo, como instrumento para una teorización-otra, esta autoetnografía-otra³ configura una trama de categorías conceptuales desde las cuales pensar las formas, tanto de hacer visibles diferentes modalidades de metanarrativas, como las de generar narrativas locales, personales, de oposición, que desafíen y transgredan las relaciones de poder que ejercen tales metanarrativas.

* * *

² Aunque sensibles al discurso de la Filosofía de la liberación (Dussel, 2011) y de la Descolonialidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003).

³ En el contexto del discurso de la Descolonialidad (Mignolo, 2003), varios autores hablan de un “paradigma otro” para resumir el sentido de expresiones como “un pensamiento otro”, “una lengua otra”, “una lógica otra”, “historias otras”. El adjetivo *otro/otra* lo usan al final de un concepto para indicar que hablan no de otro paradigma (Foucault y Kuhn hablaron de “otros paradigmas”), de otro pensamiento, uno más, el mejor, el último en llegar, sino para enfatizar el sentido de discontinuidad de sus conceptos con respecto a la matriz colonial del poder, la colonialidad. En este trabajo empleo el adjetivo *otro* al final de algún concepto en este mismo sentido de desafío y de transgresión, pero también en el de humildad de una propuesta que no busca ser “la mejor”, “la nueva” o *la* propuesta. No obstante, para evitar la saturación de la escritura con este adjetivo, lo uso en determinados momentos para enfatizar en algún concepto el sentido de ruptura, discontinuidad, transgresión con respecto a las metanarrativas de la colonialidad.

Ahora corresponde argumentar la importancia para la autoetnografía, en cuanto a su papel como instrumento para teorizar, desde la distinción por Bruner entre lo paradigmático y lo narrativo. Pero antes quiero hacer explícita la perspectiva crítica que me guía en este trabajo acerca del estatus que le confiero a las categorías conceptuales a las que apelo. A estas categorías las considero como instrumentos para el análisis en este proceso de investigación y no como categorías simbólicas que reflejan entidades “reales”. Naturalmente, entonces, el hacer presentes determinadas categorías conceptuales en este espacio se debe a la valoración que hago de ellas para participar, enriquecer y problematizar en un diálogo y no a que sean el reflejo de una realidad trascendente. Por ejemplo, una de las articulaciones conceptuales centrales que subyacen a este desarrollo es el uso de la autoetnografía, en particular de las contra-narrativas, como medio en el cual pensar la experiencia educativa. Lo que me interesa argumentar es el valor de la autoetnografía para preservar la riqueza y complejidad de la experiencia humana, en este caso, en el escenario educativo.

Adicionalmente, el “vacío”, como metáfora me es útil para ilustrar esta perspectiva crítica en torno a la configuración de relaciones conceptuales que hago en mi proceso de investigación. De modo previo a la presentación de esta metáfora, que derivo de ideas de Heidegger (1994) y Lacan (2009), aclaro que, más que someterme con rigor a los conceptos tal como este filósofo y este psicoanalista los han propuestos, los uso, una vez más, porque apuntan a una idea que me es útil en el sentido que expongo.

Es en su conferencia de 1950 *La Cosa (das Ding)*, donde Heidegger (1994) se refiere al vacío en el sentido que me interesa. Con su conocido estilo de partir de referentes cotidianos, toma el ejemplo de la jarra para exponer “lo cosidad de la cosa”, “la cosa en sí”, “la cosa como cosa”. Desde la perspectiva heideggeriana, la cosidad de la jarra descansa en su vacío, pero no es el vacío como lo concibe la ciencia, como un espacio lleno de aire que luego, al llenarse, es desplazado por

otro contenido. Más bien, “el vacío es lo que acoge del recipiente. El vacío, esta nada de la jarra, es lo que la jarra es como recipiente que acoge” (p. 146). Y agrega:

El alfarero lo primero que hace, y lo que está haciendo siempre, es aprehender lo inasible del vacío y producirlos en la figura del recipiente como lo que acoge. El vacío de la jarra determina cada uno de los gestos de la actividad de producirla. La cosidad del recipiente no descansa en modo alguno en la materia de la que está hecho, sino en el vacío que acoge (p. 147).

El vacío, entonces, como una causa, como un origen en torno al cual se construye.

Para dar cuenta de su idea de la Cosa, Lacan, por su parte, en *La ética del psicoanálisis* (2009), también recurre al vacío de un recipiente, un vaso. Pero al psicoanalista francés no le interesa la idea heideggeriana de darle a la Cosa, el vacío de la jarra, la función de conjunción de los Cuatro: tierra y cielo, los divinos y los mortales; lo que le interesa del vaso es “justamente el vacío que crea, introduciendo así la perspectiva de llenarlo. Lo vacío y lo pleno son introducidos por el vaso en un mundo que, por sí mismo, no conoce nada igual” (2009, p. 149). Él mismo añade:

Si ustedes consideran el vaso (...) como un objeto hecho para representar la existencia del vacío en el centro de lo real que se llama la Cosa, ese vacío tal como se presenta en la representación se presenta como un *nihil*, como nada y por eso el alfarero (...) crea el vaso alrededor de ese vacío con su mano, lo crea igual que el creador mítico, *ex nihilo*, a partir del agujero (2009, p. 151).

Estas breves líneas de Heidegger y de Lacan⁴ me permiten mostrar hacia dónde apunta la metáfora: a distinguir entre el vacío como un espacio que es desplazado

⁴ Para esta metáfora, también encuentro cercanía con el sentido que tiene el vacío para la filosofía taoísta (Lao Tsé, 1990), tal como se registra, por ejemplo, en el título 11 del Libro Primero:

por otro contenido y *el vacío como pauta para una construcción*. El primer caso es el de la mirada científicista, es el estudioso que, después de haber establecido un problema de investigación, un vacío, asume los saberes que articula y las acciones que efectúa como contenidos que resolverán el problema, es decir, que “desplazarán”, “colmarán” el vacío. En el otro caso, el estudioso, una vez que ha reconocido un problema, trata de construir en torno a éste para pensar su existencia, es decir, para pensar acerca de ese vacío. Esta forma de abordar el vacío implica intentar aprehender las discontinuidades, las inconsistencias, las rupturas, al tratar de construir en torno a ese problema, a ese vacío. Más allá de que otras inferencias pueden ser pertinentes para los proceso de investigación a partir de la idea del vacío, me interesa apuntar que a lo largo de estas líneas trato de evitar, a través de esta metáfora, una posible autocomplacencia que me lleve a identificar un categoría conceptual con un contenido que logra desplazar el vacío, es decir, a valorar categorías conceptuales como soluciones al problema.

1. Autoetnografía y el contraste entre lo paradigmático y lo narrativo

Una autoetnografía en la que tiene lugar una batalla entre metanarrativas versus narrativas locales o contra-narrativas, empleada como instrumento para pensar la propia práctica educativa, requiere, en cuanto a sus referentes conceptuales, *una primera distinción acerca del tipo de instrumentos culturales, en el sentido vygotskiano del término, que entran en juego*. Asimismo, se hace necesaria una consideración sobre la dimensión política que subyace al uso de estos instrumentos. Para atender esa primera distinción, inicio los referentes conceptuales con el trabajo de Jerome Bruner (1996) en el que contrasta el

Treinta rayos convergen en el cubo de una rueda
pero es de su vacío que depende la utilidad del carro.
Modelando la arcilla se hacen vasijas
pero es de su vacío que depende la utilidad de la vasija.
Se horadan puertas y ventanas para hacer una habitación
pero es de su vacío que depende la utilidad de la habitación.
En consecuencia
así como nos beneficiamos con lo que es
debemos reconocer la utilidad de lo que no es.

“pensamiento paradigmático” y el “pensamiento narrativo”, a los cuales, reitero, en estas líneas prefiero ver no como pensamientos en un sentido cognitivo, sino como instrumentos que median la acción humana (Vygotski, 1991; Wertsch, 1999). Las dimensiones que propone White (1993) para resaltar las diferencias entre uno y otro instrumento cultural me son útiles en esta exposición. A continuación de estas distinciones paso a hacer algunos comentarios sobre el poder que subyace a esos instrumentos.

Experiencia

El discurso paradigmático se interesa en alcanzar niveles de abstracción cada vez más altos; en lograr conceptos, frecuentemente reificados, de muy amplia generalidad acerca de entidades o sucesos, así como precisos sistemas de clasificación que le eviten incertidumbres. Debido a ello, desecha la singularidad de la experiencia. A través de diferentes prácticas, este discurso ha efectuado una “certificación científica de la experiencia” (Agamben, 2007, p. 14) a la que denomina experimento, el cual está diseñado para aplicar dimensiones cuantitativas a las evidencias empíricas. El experimento “desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números” (Agamben, 2007, p. 14). El propio Agamben, sentencia la postura que guarda la ciencia moderna con respecto a la experiencia cuando dice que “en cierto sentido, la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna” (2007; p. 13).

En contraste, el discurso narrativo, al “ocuparse de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1996; p. 25), se alimenta de la singularidad de la experiencia vivida para la construcción de significados.

Recordar la etimología de la narrativa permite ver su relación con el “conocimiento experiencial”.

“Narrar” proviene del latín *narrare*, que es parecido al latín *gnārus* (“conocer”, “familiarizarse con”, “experto en”); ambos derivan de la raíz indoeuropea *gnā* (“conocer”), de donde se deriva la vasta familia de palabras del latín *cognoscere*, incluyendo la propia “cognición” (...) Narrativa es más bien un término apropiado para la actividad reflexiva que busca “conocer” (aun en su aspecto ritual, tener *gnōsis* acerca de) los sucesos antecedentes y el significado de esos sucesos. *Drama*, por supuesto, se deriva del griego *drân* (“hacer o actuar”); por lo tanto la narrativa es conocimiento (y/o *gnōsis*) emergente de la acción, que es, conocimiento experiencial (Turner, 1981; p. 163)⁵.

El discurso narrativo apela a la experiencia para la construcción de significados; al estar enraizado en la subjetividad, en la singularidad, en lo personal, este discurso sólo tiene sentido cuando configura a, y es configurado por, alguien.

Esta primera categoría, la *experiencia*, desde la que expongo el contraste entre lo paradigmático y lo narrativo, también es un referente del que la autoetnografía puede disponer para pensar la práctica educativa. Entonces, estos contrastes que deja ver la categoría de *experiencia* entre lo paradigmático y lo narrativo, ¿cómo los implica la autoetnografía para pensar la práctica educativa, en tanto que instrumento que aborda esta práctica en términos de narrativas personales o locales que se posicionan críticamente ante las metanarrativas?

En la década de los 30's del siglo pasado, Walter Benjamin (1989, 2001) ya se refería al empobrecimiento de la experiencia en la época moderna. “Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias” (2001, p. 112); y junto con la comunicabilidad de las experiencias, se ha dado el ocaso de la narración. La mayor amenaza para esta caída de la narración ha sido la aparición

⁵ Traducción mía.

de una nueva forma de comunicación que, en el capitalismo avanzado, tiene como vehículo a la prensa, a saber, la información.

En el caso concreto del escenario escolar, debido a la preeminencia de la racionalidad técnica, ha tenido lugar un desplazamiento tanto de la experiencia por parte del experimento, como de la narración por parte de la información. Los profesores, cuando planean su práctica, lo que suelen planear es un “experimento”: un ordenamiento de lo que quieren que suceda, qué información administrar, qué información esperar de los alumnos, cómo enmarcar esta información en conceptos teóricos elaborados e impuestos por otros y cómo certificar las informaciones de los alumnos en términos cuantificables.

“¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?”, se pregunta Benjamin (1989, p. 168). En efecto, con el desplazamiento de la experiencia y la narración en los escenarios escolares, la información es lo que suele unir a los estudiantes con la educación. Al ver la práctica educativa en términos de narrativas personales que deben posicionarse ante metanarrativas que portan estructuras de poder, ¿qué categorías, además de la narrativa, son cercanas a la autoetnografía para pensar la participación de la experiencia narrada, no sólo de la información, en el escenario escolar? Obviamente, la autoetnografía no es la primera en recurrir al discurso narrativo como instrumento para reflexionar sobre la experiencia en escenarios escolares (Connelly y Clandinin, 1995). Más bien me interesa enfocar que, desde la autoetnografía como instrumento para pensar críticamente la práctica educativa, no es suficiente con “identificar” una experiencia y darle una forma narrativa; no es suficiente con “darle una voz narrativa” a una experiencia. Se trata de atravesar estas experiencias narradas por ciertas categorías y de inscribirlas en relación con determinadas metanarrativas. Giroux (1997), entre otros pedagogos críticos, recurre a la raza, género, clase, como categorías para pensar la experiencia educativa. En contraste con el abordaje propio de la modernidad que las ignora, Giroux, desde la perspectiva posmoderna, las inscribe como categorías para pensar la experiencia

educativa con una dimensión ética, política y cultural. De este modo, raza, género y clase, como categorías pensadas desde la posmodernidad, son formas de cultura y política de transgresión. Sin embargo, la autoetnografía por la que argumento para posicionar críticamente la experiencia en relación con esas categorías más amplias, es sensible al giro descolonizador (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Este giro invita a pensar las experiencias no como un objeto de estudio, sino pensarlas desde *un* «paradigma otro». Este paradigma otro se refiere, de acuerdo con Mignolo (2003), a la diversidad de formas semióticas, pensamientos y proyectos críticos, que surgen de las historias y experiencias marcadas por la colonialidad. Dentro de su diversidad (y diversalidad, dice Mignolo) el paradigma otro tiene en común, su «conector»,

...lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia —por quien puede hablar de derechos humanos y de convivialidad— de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de habitantes del planeta, que, en este momento, tienen que «reaprender a ser» (Mignolo, 2003, p. 20).

Tomo en cuenta la complementariedad que existe entre, por un lado, las categorías que emplean autores críticos como Giroux para atravesar la experiencia escolar narrada, y, por otro, las categorías-otras, categorías aún en construcción, que provienen del discurso decolonial. Pero junto con esa complementariedad también hay una diferencia. Giroux (1997), por ejemplo, cuando recurre a las categorías de raza, género y clase, explícitamente parte del discurso de la posmodernidad: la crítica a la modernidad desde la modernidad (Mignolo, 2007). *Las categorías-otras, las que buscan construir y reconstruir el discurso decolonial, en contraste, son formas críticas hacia la colonialidad; no provienen de la posmodernidad, sino de los procesos de descolonización del saber y de la identidad.* Asimismo, las categorías-otras, en su proceso de construcción, no remiten a diferencias culturales, como las argumenta la posmodernidad, sino a diferencias coloniales (Mignolo, 2003). El paradigma otro

que alberga el giro decolonial invita a construir o reconstruir categorías surgidas de «historias otras», historias que emergieron de rupturas y discontinuidades con las metanarrativas de la colonialidad; historias que se han producido, y se siguen produciendo, en los procesos de descolonización del saber y de la identidad. De las ideas de decolonialidad y de «paradigma otro», para pensar la práctica educativa también trato de recuperar su invitación a escuchar el “grito del sujeto” (Hinkelammert, 2006), el grito de quien ha sido negado de alguna forma por las metanarrativas que la colonialidad ha impuesto, grito que, al narrarse, se vuelve audible.

En un país latinoamericano como México, en una época de violencia desbordada como la que vivimos en la actualidad, en particular contra estudiantes, una autoetnografía, para atravesar la experiencia escolar narrada de estudiantes y profesor, no debiera recurrir ni a categorías neutras, abstractas, sin raíces en una corporeidad específica, propias del discurso paradigmático, ni a aquellas que abordan las diferencias en términos sólo culturales. Más bien, una autoetnografía debiera emplear, construir y/o reconstruir categorías-otras, categorías historizadas, corporizadas, surgidas de la “herida colonial”, surgidas del dolor y la furia de quienes han vivido “la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía...” (Mignolo, 2003; p. 28). En consecuencia, pensar la práctica educativa a través de esta autoetnografía, una autoetnografía otra, es ver en tal práctica una oportunidad para contribuir a la construcción, recuperación y/o fortalecimiento de historias-otras, historias que transgreden las diferentes forma de metanarrativas. En el mismo sentido, la pregunta de Benjamin expuesta líneas atrás la releería un modo otro: ¿Para qué nos valen los bienes-otros de la educación si no nos une a ellos la experiencia narrada de historias-otras?

Tiempo

El discurso paradigmático sitúa las leyes que genera más allá del tiempo (y de los espacios). A este discurso le es primordial que esas leyes sean válidas en todo tiempo y en todo lugar. Por ejemplo, en el campo de la psicometría hay una propiedad que es la confiabilidad, se refiere a que los resultados de una medición sean estables y consistentes a lo largo de momentos sucesivos, es decir, deben aspirar a ser invariables a pesar del tiempo. El discurso paradigmático le diría al tiempo: “mis pronunciamientos están por encima de ti pues no debes atentar contra ellos, a menos que yo lo decida de forma controlada”.

En cambio, cuando alguien empieza a narrar algo todo se encuentra inmerso en el tiempo, en un principio, un desarrollo y un final. Los protagonistas de un relato, desde el principio, ya cuentan con el tiempo (Ricoeur, 1999). Entre el discurso narrativo y la temporalidad hay una estrecha relación de reciprocidad. “La temporalidad es una estructura de la existencia —una forma de vida— que accede al lenguaje mediante la narratividad, mientras que ésta (...) tiene como último referente dicha temporalidad” (Ricoeur, 1999; p. 183). Pero, naturalmente, no es el tiempo de la física, no es el tiempo que miden los instrumentos de ésta; es el tiempo que “se hace humano en la medida en que se articula en un modo narrativo” (Ricoeur, 1995, p. 113).

Al igual que la de la experiencia, esta dimensión del tiempo es útil para convocar algunos referentes desde los cuales abordar la práctica educativa, a través de la autoetnografía, como terreno de lucha entre, por un lado, narrativas personales locales, narrativas-otras, contra-narrativas y, por otro, diferentes metanarrativas. En su texto *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela*, Bajtín (1989) aporta un referente pertinente relacionado con el tiempo. Este autor llama cronotopo “a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura” (p. 237); con este término quiere expresar la inseparabilidad del espacio y el tiempo. Una de las misiones que la

práctica educativa tiene, vista desde la autoetnografía, es la de propiciar narrativas autorreferenciales que desafíen metanarrativas. A diferencia de éstas, las narrativas autorreferenciales sí están localizadas en determinados espacios y, en consecuencia, desplegadas en determinado tiempo que se vuelve visible. *Los cronotopos entonces, se pueden ver como un recurso útil para que alumnos y profesores, al elaborar sus relatos, concreten aquellos espacios y momentos que organizan el surgimiento de una resistencia o desafío por narrar.* Por ejemplo, cuando una alumna narra que aprendió la importancia de la solidaridad mientras participaba en el equipo de natación de la Preparatoria 5, ella, al situar su historia en la escuela y, en particular, en la alberca, también concreta el tiempo al relatar la transformación que se dio en ella en cuanto a la solidaridad. *El discurso paradigmático, en cambio, sustrae los elementos conceptuales del tiempo y, con ello, los despoja también de una localización en un espacio concreto, por más que mencione lugares físicos.* En efecto, hay una diferencia significativa entre lugares como dimensión física y espacios en los que se construyen relaciones y relatos (Merleau-Ponty, 1985).

De acuerdo con el propio Ricoeur (1981), el punto en el que se encuentran, dentro de un relato, la narratividad y la temporalidad es la trama, esa organización que, dentro de una organización mayor que es el relato, gobierna el orden de los sucesos del relato en una dimensión temporal, en un principio, un desarrollo y un final. En la práctica educativa, la dimensión temporal que pone en juego una narrativa personal enriquece las posibilidades de los autores de estas narrativas. A diferencia de los conceptos abstractos, intelectuales como los llama Arnheim (1989), del discurso paradigmático, las narrativas personales al poner en juego una trama abren la posibilidad de que sus autores, estudiantes o profesores, aprecien cambios, movimiento, transformaciones en entidades de la propia vida psicológica, como ideas, recuerdos, actividades, capacidades, deseos, compromisos. El discurso narrativo dispone de cualidades idóneas para hacer visibles diferentes grados de transformación en entidades psicológicas participantes del escenario escolar, que el discurso paradigmático ha hecho ver

como estáticas. *De este modo, la autoetnografía encuentra en el tiempo una dimensión útil para pensar la práctica educativa como un escenario en el que estudiantes y profesores, a través del discurso narrativo, pueden transformar conceptos intelectuales sin tiempo en entidades psicológicas cuyo espacio y tiempo se hacen visibles.*

Lenguaje

El discurso paradigmático emplea el lenguaje como un cristal transparente, como un instrumento neutro que debe reflejar con exactitud la realidad. De ahí que a este discurso le interese operacionalizar sus definiciones para evitar la ambigüedad y dar estabilidad y consistencia a sus “verdades universales”. Los términos del lenguaje de este discurso aparecen como entidades objetivables, frecuentemente cuantificables, que se han elaborado para etiquetar una entidad de la realidad. Esta tendencia del discurso paradigmático, a saber, la de alcanzar la mayor formalidad y abstracción posible en su lenguaje, debilita el vínculo de éste con la vida (Bajtín, 1997).

El lenguaje del discurso narrativo, a diferencia del paradigmático, se interesa en ser “cómplice” del lector u oyente en la construcción de significados que éste efectúa. En esta complicidad a la que invita la narración, el lector u oyente hace una construcción de significados propia, una interpretación singular, por lo que su participación activa es indudablemente necesaria. El trabajo de Iser (1987) sobre la complicidad entre texto y lector es muy referenciado: “...la participación del lector es lo que posibilita la constitución del sentido. Consecuentemente, lo cualitativo de los textos literarios radica en que pueden generar lo que todavía no son” (1987, p. 54).

Al reflexionar sobre las ideas de Iser acerca de cómo las narraciones pueden generar lo que todavía no son, Bruner (1996) resalta la indeterminación de los

textos narrativos como la cualidad que da pauta para que el lector u oyente se haga “cómplice” y se comprometa en la construcción de significados propios acerca de esas narraciones. La estructura de indeterminación de un texto narrativo cuenta con ciertas características por las cuales un lector se compromete en la construcción de significados. Bruner (1996) da cuenta de algunas de estas características, a saber:

- La creación de significados implícitos. Para propiciar la presuposición y con ello ampliar las posibilidades interpretativas del lector, una narración recurre a los significados implícitos, pues los significados explícitos actúan en un sentido contrario, el de limitar las posibilidades interpretativas. En palabras de Iser, “los textos literarios inician producciones de significados en lugar de formular significados en sí” (citado en Bruner, 1996, p. 36).
- La subjetivación⁶. Bruner llama así a las descripciones que, en lugar de provenir de un narrador omnisciente que da cuenta de los suceso “reales”, provienen de la subjetividad de los protagonistas de una narración.
- La perspectiva múltiple. La indeterminación de una narración también tiene como característica que escapa a descripciones unívocas y busca descripciones simultáneas desde diferentes puntos de vista. Así, describir varios objetos puede ser un medio para referirse, por ejemplo, a la personalidad del protagonista de una narración.

Bruner (1996) no entra en detalles con respecto a otros medios que sostienen la indeterminación del discurso narrativo, aunque sí menciona la metáfora. A ésta, junto con otros tropos, conviene tenerlos presentes como vías por las que una narración logra lo que el propio Bruner llama subjuntivizar la realidad (1996, p. 37), es decir, que el discurso esté basado en un modo subjuntivo, “lo que puede ser”, más que uno indicativo, “lo que es”.

⁶ Debo señalar que en la edición de Gedisa emplean el término subjetificación como traducción de *subjectification*.

Este contraste entre el discurso paradigmático y el discurso narrativo en cuanto a la dimensión del lenguaje también ofrece referentes por explorar para pensar la práctica educativa, de acuerdo con la autoetnografía, en términos de una pugna entre metanarrativas y contra-narrativas. Una de estas exploraciones que abordo es acerca de las implicaciones políticas del uso del discurso paradigmático y del narrativo en el escenario escolar. El discurso paradigmático apela a significados explícitos, “significados en sí mismos”; descripciones de una autoría que objetiviza lo descrito, descripciones unívocas, operacionales; un discurso que predominantemente emplea el modo indicativo. Estas prácticas lingüísticas tienen fuertes procedimientos de control que tienen por función dominar en el discurso el azar y el acontecimiento, entendido éste como el surgimiento de discontinuidades, de rupturas, de transgresiones (Foucault, 1999; Badiou, 2013). De este modo, la historia de muchos estudiantes ha sido la de aprender “lo que es”, por lo que las posibilidades de significados propios, singulares y con ello de transgresiones, se ven disminuidas. La autoetnografía estaría a favor de que en el escenario escolar se abordasen esos procedimientos de control de los que habla Foucault, así como los efectos de éstos en la experiencia escolar. Uno de estos efectos tiene que ver con que la trayectoria de los estudiantes y profesores se efectúa de la forma más controlada posible, propia de las pedagogías estandarizadoras, sin posibilidades de transformación, ni de transgresión. La autoetnografía también tendría interés en abordar a quién se privilegia y a quién se somete o coloniza con esos procedimientos de control. El discurso paradigmático es producido por un número muy restringido de personas y está dirigido a un número también limitado de lectores. Y cuando un texto es fácilmente inteligible para un amplio número de lectores, los grupos que operan los procedimientos de control lo devaluarían calificándolo de, por ejemplo, “divulgación”. Estas formas de exclusión son propias no del discurso paradigmático, sino del uso de éste en las instituciones.

En cambio, las contra-narrativas en el escenario escolar por las que argumenta la autoetnografía encuentran en la dimensión del lenguaje un medio para pensar el valor del discurso narrativo en la promoción de discontinuidades, rupturas,

transgresiones con respecto a las metanarrativas. A través de la dimensión del lenguaje del discurso narrativo, la autoetnografía pensaría la práctica educativa como una oportunidad para propiciar que estudiantes y profesores invistan con sus propios enunciados, con sus propios vocabularios, con su propia voz, los lenguajes de las disciplinas.

Richard Rorty, al referirse a la oposición entre las culturas científica y literaria nos invita a considerar que:

Si alguien desea obtener una nítida dicotomía entre las dos culturas (...), sólo tiene que preguntar a cualquier censor de Europa del Este qué libros producidos en Occidente pueden ser importados en su país. Su divisoria afectará a campos como la historia y la filosofía, pero casi siempre dejará intacta la física y marginará las novelas cultas. Los libros que no se pueden importar serán aquellos con la posibilidad de sugerir nuevos vocabularios para la descripción de uno mismo (1996a, p. 55).

La voz desde la que una estudiante diría: “aprendí habilidades para la producción escrita y la comprensión lectora”⁷, es muy diferente a la voz con la que ella misma narra una breve historia de un feliz acercamiento a los libros, historia a la que nombra: “del odio al amor hay un libro”. Para la autoetnografía, la práctica educativa debiera interesarse en poner en juego instrumentos que generen nuevas formas de descripción de uno mismo y de las relaciones.

Posicionamiento como sujeto

Aunque es muy conocida la expresión “hipótesis dormitivas” de Gregory Bateson conviene recordar su contexto y sentido para exponer la forma en que el discurso

⁷ Quizá en poco tiempo más esta chica diría “habilidades de *literacidad*” en lugar de producción escrita y comprensión lectora, a juzgar por el uso cada vez más frecuente de esa palabra dentro de la literatura pedagógica en español, con lo que continuaría la colonización del saber, por la que el flujo de términos del ámbito académico se da del inglés al español, pero no en sentido inverso.

paradigmático posiciona al sujeto. En *Pasos hacia una ecología de la mente* (1992) el antropólogo nos recuerda una obra de Molière en la que éste narra un examen de doctorado. Los doctores le preguntan al candidato la “causa y razón” de que el opio haga dormir a la gente, a lo que éste responde: “porque posee un principio dormitivo (*virtus dormitiva*)”. Bateson usa el relato para mostrar las tautologías en las que llegan a incurrir quienes se dedican a la ciencia, sobre todo las ciencias de la conducta. Al ver que el hombre cae dormido por el consumo del opio, el científico asigna un nombre a una “causa” situada en el opio. Con “hipótesis dormitivas”, Bateson se refiere a esas tautologías en las que ciertos datos observados se atribuyen a una entidad reificada, de mayor nivel de abstracción, y, viceversa, esta entidad produce aquellos datos. En las ciencias de la conducta, se suelen aceptar ampliamente estas hipótesis dormitivas que conducen a “explicar” una conducta observada a través de una categoría reificada ya sea interna o externa al sujeto. Estas entidades explicativas nos hacen recordar, dice Bateson, la psicoteología medieval.

Del término reificación, empleado por el propio Bateson, destaco su sentido marxista porque es relevante para abordar el papel que juegan las “hipótesis dormitivas” en cómo se posiciona un sujeto. La reificación se refiere a la autonomía que adquiere una entidad creada por las personas con respecto a éstas, de forma tal que esa entidad gana en su capacidad de gobernar las actividades de las propias personas en detrimento de la consciencia de éstas acerca de su propia creatividad (Marx, 2013). De este modo, lo reificado adquiere el carácter de agente que le corresponde a las personas, es decir, lo reificado es “dormitivo” del sentido de agencia de las personas.

El discurso paradigmático, en particular cuando es resultado de una distorsión dialéctica, al dar cuenta de diferentes conductas humanas, es rico en tales hipótesis dormitivas, en explicaciones que recurren a estructuras/procesos internos (rasgos de carácter, impulsos, cognición, predisposiciones, tendencias, conflictos) o externos (fuerzas, impactos, condiciones sociales). La preeminencia

de estas explicaciones en el discurso paradigmático da lugar a un sujeto fragmentado, despojado de su sentido de agencia, con lo que concibe sus acciones como gobernadas por esas entidades. “¿Por qué una mujer en una relación de pareja permite que ejerzan violencia contra ella? Se debe a un problema de ‘autoestima’. Y debido a que tiene ‘baja autoestima’, permite el abuso”. A continuación se elaborará alguna intervención para “mejorar” la estructura de la autoestima, para hacer que esa mujer sea más asertiva. Estas “hipótesis dormitivas”, al trasladar la “explicación” a una instancia reificada interiorizada en la persona, tienen un efecto debilitante en el posicionamiento activo del sujeto ante sus relaciones.

Durante la formación como profesionales dentro de las ciencias de la conducta, la omnipresencia del discurso paradigmático puede hacernos olvidar que, en su origen, esas categorías a las que se les ha instaurado como verdaderas, se iniciaron como metáforas. Es conocida la forma en que Nietzsche explicita el papel de las metáforas en relación con la verdad:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal (Nietzsche, 1996, p. 25).

Impulsos, cognición, conflicto, estructuras internas, carácter, son metáforas que conducen a posicionar a un sujeto como aislado, descontextualizado, determinado por entidades esencialistas internas o externas.

En el discurso narrativo hay un posicionamiento del sujeto muy diferente. Ya sea que lo veamos como el protagonista de una historia en la que participa

activamente; o como el intérprete que tiene un papel también activo en la construcción de significados en torno a sí mismo, a su vida, a sus relaciones y sus escenarios, el sujeto del discurso narrativo no se define por alguno de las entidades que lo fragmentan, sino por su participación.

La autoetnografía en la que me posiciono, enfocada como instrumento de teorización crítica, no olvida que la narrativa es una metáfora para aproximarse a la forma en que significamos la experiencia humana. Esta pregunta acerca de cómo conferimos significado a la experiencia, el discurso paradigmático la aborda a través de entidades internalizadas, esencialistas, reificadas, que no dejan de ser metáforas. En contraste, entender la significación de la experiencia desde la narrativa conduce a poner en juego varias propiedades de este recurso lingüístico en el esfuerzo por entender esa significación. Una de esas propiedades es el carácter comunitario, relacional, dialógico de la narrativa. En efecto, como instrumento cultural, lingüístico incrustado en la interacción social, la narrativa hace ver el carácter relacional del proceso de significación de la experiencia. De modo que, significar la experiencia *no es un acto individual, sino de autoría relacional* (Gergen, 2007); lo individual es sólo un momento del proceso, más que una entidad independiente (Wertsch, 1998).

Otra es la propiedad interpretativa de la narrativa. Esta propiedad nos muestra que los sucesos no tienen un significado en sí mismo, sino que adquieren tal significado en función de su selección de acuerdo con una trama. Es decir, las diferentes tramas implican una selección de algunos sucesos de entre el conjunto total de sucesos de la experiencia. Diferentes tramas llevan a diferentes selecciones de sucesos. Así, la persona, al disponer culturalmente de varias tramas posibles, también dispone de varias interpretaciones posibles a sucesos tanto pasados como por venir, y viceversa, sucesos pasados, así como futuros moldean interpretaciones (White, 1993). Esta diversidad de posibilidades interpretativas, junto a sus efectos reales en la vida de las personas hace “notablemente inestables” a las descripciones narrativas (Bruner, 2004).

Inestabilidad que, a su vez, las hace viables para la creación de posibilidades en la propia vida.

Una más es la propiedad reflexiva. Las descripciones narrativas que le interesan a la autoetnografía son narrativas personales, también llamadas narrativas del Yo, en las que el autor y la figura central de la narrativa son la misma persona, es decir, son narrativas autorreferenciales. El proceso de construcción de una narrativa autorreferencial exige una reflexión sobre sucesos del pasado y las posibilidades futuras, lo que aunado a la propiedad interpretativa, le permite al sujeto posicionarse activamente en relación con su experiencia. Las propiedades que aporta la metáfora narrativa, en consecuencia, conducen a posicionar a un sujeto relacional, dialógico, descentrado, interpretativo, reflexivo. Estas características del sujeto, adicionalmente, llevan a la autoetnografía a enfatizar que no es el individuo en quien se centra la atención, sino en la narrativa.

Para la autoetnografía, en tanto forma de pensar la práctica educativa como campo de batalla entre contra-narrativas y metanarrativas, es relevante este contraste entre el discurso paradigmático y el discurso narrativo en cuanto a la forma en que posicionan al sujeto, en particular, el de la educación. En efecto, cada discurso conduce a escenarios muy diferentes. Las consecuencias de posicionar al sujeto desde el discurso paradigmático las podemos tratar desde los conocidos trabajos de Foucault acerca de los “modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos” (1988; p. 3). Él da cuenta de tres de estos modos:

1. Los saberes que se otorgan el estatus de ciencia. Fueron prácticas de poder, poder disciplinario, como la separación y la exclusión, las que al ser aplicadas al ser humano llevaron a constituirlo en objeto de un determinado saber “científico”. A su vez, este saber preservó y perfeccionó esas prácticas de poder a las que somete a su objeto de estudio, el ser humano. Saber/poder, entonces, se refiere a la inseparabilidad entre el saber con estatus de ciencia y

las prácticas de poder. A través de saberes globales, saberes considerados verdades universales, totalizadoras, “científicas”, este saber/poder instauro una normalidad y una normalización que se le impone al ser humano en calidad de objeto. Diferentes teorías, por ejemplo, sobre el desarrollo psicológico han establecido pautas universales. Éstas se han empleado para instaurar niveles “normales” de desarrollo por medio de los cuales se determina la “normalidad” del funcionamiento de un niño. De estas verdades normalizadoras se ha derivado un “discurso del déficit” enfocado a justificar la importancia de “diagnosticar” y “atender” a los seres humanos que no cumplen con la “normalidad”. También son muy conocidas teorías “científicas” con pautas universales sobre “capacidades cognitivas”, las cuales surgen en Europa o Estados Unidos y con ellas se coloniza la práctica psicológica y pedagógica de muchos otros países. Pautas locales, eurocéntricas, que se imponen como universales: un caso más de colonialidad. Así, los profesores disponen ahora de un muy buen repertorio de etiquetas “pseudocientíficas” para objetivar a los alumnos.

2. Las “prácticas divisorias”. Estas prácticas efectúan una división o en el interior del sujeto o entre éste y los otros. Con los saberes globales o verdades universales y sus clasificaciones científicas es que esas prácticas divisorias se llevan a cabo. A su vez, diferentes instrumentos se han diseñado para hacer “más precisa” la clasificación científica de los seres humanos: es toda esa gama de instrumentos empleados para diagnosticar cualquier entidad psicológica, como, por el ejemplo, el DSM V. De este modo, los seres humanos son divididos en entidades internas: cogniciones y emociones, rasgos y estructuras de la personalidad, estructuras cognitivas, conflictos entre impulsos y defensas, capacidades, predisposiciones, tendencias, etcétera. Para la división social, se detectan diferencias (y “deficiencias”) en los seres humanos por lo que se les separa espacialmente de los otros en diferentes instituciones: grupos con “necesidades diferentes”, grupos de excelencia académica, grupos de repetidores (quienes deben cursar por segunda vez un grado o una

asignatura), grupos de expertos y de novatos, de nativos y de migrantes. En instituciones de educación media superior, por ejemplo, se suelen aplicar “pruebas vocacionales” a los alumnos que están por decidir su área de estudio. Estas pruebas clasifican a los alumnos según sus “niveles” de desempeño en determinadas áreas de conocimiento. Después, los profesores de la asignatura de orientación educativa les dan a conocer los resultados con el fin de “ayudarlos” a hacer su elección. El grave riesgo es que estos resultados representen para los alumnos una clasificación “científica”, con autoridad, de su desempeño, así como una etiqueta poderosa que opera sobre su identidad como estudiantes, más allá de que hay otros agentes y discursos que influyen notablemente en la elección vocacional.

3. El modo en que los sujetos se subjetivizan a sí mismos. A diferencia de los dos anteriores en los que son objetivados por figuras de autoridad en las instituciones, en este modo los sujetos participan activamente en su propia subyugación, participan en moldearse a sí mismos, mediante diferentes técnicas de poder, para ajustarse a las verdades normalizadoras, con lo cual obtendrán perfección, excelencia, progreso, éxito, salud, autonomía, ser dueños de sí mismos, felicidad, etcétera. Esta participación del sujeto implica que, con complacencia, se vuelva guardián de sus propias conductas, ideas, emociones y realizador de operaciones sobre éstas. Por ello, cuando habla de los efectos positivos del poder, Foucault (1996) se refiere a que el poder es constitutivo de la vida de la personas, de sus relaciones, de su subjetividad. En el escenario escolar, naturalmente, también se han producido diferentes dispositivos que perfilan las especificaciones que un agente de la educación debe cumplir para ser alumno o profesor de “éxito” o de “calidad”. Estos agentes de la educación proceden, entonces, a comportarse de acuerdo con esas especificaciones. Si este modo de subjetivación adquiriese voz para expresar el tipo de agentes de la educación que le gustaría producir, diría: *“quiero alumnos preocupados de sus propios logros (excelencia, progreso, éxito, salud, autonomía, felicidad); alumnos que sientan temor de no alcanzar*

estas metas; alumnos que se comparen para determinar grados en los logros y que cuando vean a otros que fracasan en las metas, sabrán que es porque no se esforzaron lo suficiente. Así, no habrá lugar para formas relacionales con dimensión política como la solidaridad o la justicia social’.

Me he detenido a recuperar estos modos de objetivación, aportados por Foucault, por su relevancia para la forma como la autoetnografía piensa la práctica educativa en términos de una lucha entre metanarrativas y contra-narrativas. Tal relevancia radica en que le permite a la autoetnografía enfatizar que no toda narrativa personal es una contra-narrativa, pues hay narrativas personales cuya trama es acerca de algún modo de subjetivación, *historias que relatan sometimientos “triumfales” a técnicas de poder que convierten al autor en un sujeto sujetado*, en el sentido de Foucault, historias que, por ejemplo, al “psicologizar” un logro, al atribuirlo a una entidad interna (inteligencia, motivación), hacen invisibles las técnicas de poder descritas líneas atrás.

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”, dice Foucault (1999, p. 45). En efecto, en las instituciones educativas predominan, pero de forma invisible, esos modos de subjetivación. Contra tales modos es que la autoetnografía busca propiciar narrativas-otras, contra-narrativas, narrativas que vinculen lo político y lo personal, en lugar de reducir lo primero a los segundo. De este modo, para la autoetnografía, la batalla en la práctica educativa es una batalla por una subjetividad-otra, una subjetividad decolonizada, una subjetividad acontecimental. La autoetnografía no otorga esas formas de subjetividad, pero sí tratará de participar en un proceso educativo que optimice la oportunidad de que esas subjetividades se construyan o se reconstruyan relacional y dialógicamente.

Posicionamiento de lo observado

El discurso paradigmático, debido a su búsqueda de la objetividad, establece una relación unidireccional entre el observador y lo observado. El primero tiene un papel de agente; el segundo de objeto. El primero emprende acciones que el segundo recibe. El observador actúa sobre lo observado. En consecuencia, el observador queda aislado, queda más allá de ser afectado por las reacciones de lo observado. Por esta razón, también se puede describir como vertical la relación entre el observador y lo observado. El primero queda posicionado sobre lo otro; el primero no se implica con lo otro.

El discurso narrativo da lugar a una relación diferente entre el observador y lo observado: ni es unidireccional, ni es vertical. Cuando el observador efectúa una narración establece una relación bidireccional con lo observado, de modo tal que se da una interacción plena entre el uno y el otro. Al darse una implicación recíproca, el observador y lo observado se afectan mutuamente con sus acciones y reacciones, es decir, establecen un campo de interacción. Asimismo, el discurso narrativo da lugar a una relación horizontal entre el observador y lo observado, el uno no está posicionado por encima de lo otro, no hay una relación de superioridad, de control, de dominio. Cuando una estudiante narra lo significativo que fue un maestro para encontrar valor y lanzarse a la alberca de la escuela, ella no se posiciona por encima del maestro o viceversa, sino que relata la implicación mutua, el cómo ambos entraron en relación, el cómo construyeron un campo de interacción. Del mismo modo, la alberca deja de ser un objeto observado y pasa a ser un medio en/con el cual interactuar.

Estas diferencias entre lo paradigmático y lo narrativo en relación con la dimensión del posicionamiento de lo observado, la autoetnografía las recupera para abordar lo que ya se ha naturalizado en las instituciones educativas en general, pero en particular me remito al caso de la ENP, a saber, el empleo del discurso paradigmático por parte de las personas con poder para hacer invisible la acción

de posicionar al otro en una forma inferior. Me refiero más específicamente a que después de planear, esto en el mejor de los casos, una decisión y establecer líneas de acción para los otros, las personas con poder (profesores hacia alumnos, funcionarios sobre profesores, autoridades sobre funcionarios y profesores) *esperan* que aquellos otros las acaten. En otras palabras, las personas con poder en este escenario educativo se posicionan de forma vertical hacia los otros, en una relación unidireccional, en la que unos actúan y los otros sólo reaccionan ante esas acciones. Con el riesgo de que este señalamiento parezca una obviedad, lo escribo porque la autoetnografía se plantearía contribuir a hacer visible el posicionamiento de lo observado que está implícito en el discurso paradigmático cuando alguien somete a otro a ser objeto de planeación, decisiones, acciones y mediciones.

Martin Buber propuso dos “palabras básicas”, las cuales “no son palabras sueltas, sino pares de palabras” (2006, p. 11). Una palabra básica es el par *yo-tú*. La otra palabra básica es el par *yo-eso*; en este par se puede introducir “él”, “ella” o “ellos” en lugar de “eso”, sin cambiar la palabra básica. La palabra básica *yo-eso* se refiere al yo que se relaciona con cosas; cosas con las que puede experimentar, a las que puede dominar, analizar, clasificar, medir. En cambio, la palabra básica *yo-tú*, “sólo se puede decir con todo el ser”; en esta palabra el yo instaure una relación de reciprocidad con un tú, el yo actúa sobre el tú como el tú actúa sobre el yo; el yo y el tú, cada uno como totalidad, dan lugar a otra totalidad. Las dos palabras básicas dan cuenta de las dos formas en las que se posiciona al objeto. Las dos palabras de las que habla Buber son una manera, incluso poética, de captar el posicionamiento de lo observado al que conduce el discurso paradigmático en el escenario educativo. Reitero, la dimensión contra-narrativa de la autoetnografía apunta a hacer extraña la naturalidad con la que en una institución educativa, la ENP, se posiciona a los agentes hacia formas inferiores.

Para terminar con este contraste entre el discurso paradigmático y el discurso narrativo desde cinco dimensiones y cómo la autoetnografía implica estos

contrastes para pensar la práctica educativa, un caso aportado por Wertsch (1999) es útil para ilustrar las formas en que el poder del discurso paradigmático se ejerce incluso en una plática familiar. Wertsch presenta este caso que es parte de una transcripción a largo de un día entero de las conductas verbales y no verbales de Tanya, una niña de nueve años. El segmento transcrito, que yo modifiqué para hacer más breve su exposición, fue tomado de una conversación entre Tanya y sus padres mientras cenaban en un restaurante. La conversación se da después de que el padre de Tanya lee una historia sobre las pirámides que su hija había escrito en la escuela:

- 1) PADRE: ¿Cuántos lados tiene una pirámide, Tanya?
- 2) TANYA: Lados/ tres/ No, no/ cuatro/ cuatro.
- 3) PADRE: Cuatro
- 4) TANYA: La base... [el padre interrumpe]
- 5) PADRE: No/ (...) Una pirámide tiene cuatro lados.
- 6) MADRE: ¿Cómo es eso?
- 7) PADRE: Las pirámides tienen cuatro lados sin contar la base (...)/ Uno, dos tres, cuatro.
- 8) MADRE: Ah.

Este primer segmento de la conversación se inicia con una “pregunta instructiva” por parte del padre, una pregunta cuya respuesta él sabe pero que formula para poner a prueba el conocimiento de Tanya. Es una pregunta formulada desde una posición de autoridad; y desde esa misma posición evalúa como incorrecta la respuesta de su hija. Asimismo, la interrupción del padre (enunciado 4), reitera la estructura de autoridad que él asume.

- 8) MADRE: Ah.
- 9) TANYA: Tiene cinco lados/
- 10) PADRE: Si quieres contar la base, pero la base no se cuenta como lado/
- 11) TANYA: Bueno, yo cuento la base porque estoy acostumbrada a la fórmula de Euler/

- 12) PADRE: ¿A la qué?/
 13) TANYA: A la fórmula de Euler/
 14) PADRE: Lo lamento pero no sé. ¿Y qué es la fórmula de Euler?/
 15) MADRE: Yo tampoco la conocía.
 16) TANYA: $V + L - A$
 17) MADRE: ¿Ahora entiendes?
 18) PADRE: Entiendo, ¿me puedes decir qué significa cada letra?
 19) TANYA: Vértices menos lados más/ Mamá, ¿para qué era la A?/
 20) MADRE: Aristas/
 21) TANYA: Aristas/

Más allá de que Tanya no comprende del todo la fórmula de Euler (enunciado 19), este segmento de la conversación es muy ilustrativo por la inflexión que se produce en la interacción cuando Tanya introduce la fórmula de Euler (enunciado 11). A partir de que el padre escucha la “fórmula de Euler” modifica su forma de interactuar con Tanya: hace preguntas no instructivas (enunciados 12 y 14) y ya no interrumpe a Tanya sino que se interesa en su razonamiento. En consecuencia, Tanya asume la autoridad de la conversación gracias a la fórmula de Euler. Wertsch ofrece información adicional sobre este caso, obtenida de una entrevista del observador adulto a Tanya después de la conversación. Ante la pregunta de por qué había mencionado la fórmula de Euler, la niña respondió: “Bueno lo hice porque... bueno, no sé. Me sentí molesta y... ¿qué otras cosa podía decir? Tuve ganas de decir que estaba acostumbrada a hacer en la escuela algo que él (su padre) no sabía”. En efecto, la fórmula de Euler constituyó un recurso efectivo para la niña en su deseo de posicionarse con autoridad dentro de la conversación al apelar a una voz científica, la de Euler.

Este caso es útil para enfatizar que la autoetnografía, como perspectiva para pensar la práctica educativa, no busca que el pensamiento paradigmático sea hecho a un lado, evidentemente. Más bien *le interesa, por una lado, hacer visibles las relaciones de poder que se ejercen mediante el discurso paradigmático, las cuales por tan frecuentes se encuentran naturalizadas, hechas invisibles en el*

escenario educativo; y, por otro, a partir de las propiedades del discurso narrativo propiciar posibilidades, alternativas, transgresiones ante esos usos del poder. Así, reitero la perspectiva de la autoetnografía ante la práctica educativa: promover narrativas personales que se posicionen como contra-narrativas ante las diferentes metanarrativas que operan en el escenario educativo.

2. Autoetnografía y el enfoque cultural de las narrativas autorreferenciales

El giro narrativo se ha hecho presente en la educación a través de rutas muy amplias y diversas. En esta sección expongo cuál ha sido, dentro de las múltiples rutas posibles, el rizoma que he trazado para configurar la idea de una narrativa de corte crítico-cultural, la cual se inscriba con sentido en una autoetnografía que piensa la práctica educativa en términos de una lucha entre metanarrativas y contra-narrativas.

En el apartado anterior, con un contraste entre el discurso paradigmático y el discurso narrativo desde cinco dimensiones, inicié una aproximación a un enfoque de la narrativa pertinente para la autoetnografía como instrumento de teorización. Fue un contraste entre la narrativa y un tipo de discurso “exterior” a ella, el discurso paradigmático. Ahora procedo a hacer distinciones adicionales pero al “interior” del discurso narrativo, *pues no todas las voces dentro del giro narrativo coinciden con la intención crítico-cultural que le confiero a la autoetnografía como instrumento para pensar la práctica educativa.*

Reitero, de acuerdo al papel que le confiero en este trabajo para pensar la práctica educativa, la autoetnografía pone en juego dos polos: uno, estructuras de poder vehiculadas en forma de metanarrativas; el otro, narrativas de oposición. Para Gergen, quien las llama autonarraciones (*self-narratives*), “son las explicaciones que un individuo brinda acerca de la relación existente entre los eventos relevantes para el Yo (*self*) a través del tiempo” (2007, p. 155). Ya sea que las

llamen narrativas del Yo, narrativas personales o autonarraciones, son narrativas en las que el narrador y el protagonista de la historia son la misma persona, son narrativas autorreferenciales.

El enfoque estructuralista vs. El enfoque cultural de las narrativas autorreferenciales

Para la autoetnografía, como instrumento para teorizar la práctica educativa, es relevante hacer una distinción entre dos enfoques teóricos de las narrativas autorreferenciales. El primer enfoque proviene de la postura estructuralista o internalizadora; el segundo, de un pensamiento de tipo no-estructuralista, construccionista o cultural (Gergen, 2006, 2007; Morgan, 2000; Shotter, 2001; Thomas, 2002). Conviene hacer algunas breves consideraciones respecto a ambas posturas. Empleo la denominación de postura internalizadora o estructuralista para resaltar el dominio que la tradición científicista ha ejercido en las ciencias de la conducta. En efecto, la “Revolución Científica” parte de un supuesto central: los fenómenos naturales se pueden comprender y controlar si se descubren las estructuras fundamentales que los gobiernan (Thomas, 2002). El conocimiento de la estructura interna del átomo, de la célula, del cuerpo humano o del sistema planetario, son los casos paradigmáticos de este supuesto central que busca las leyes internas de los fenómenos observados. Los métodos de investigación, a su vez, se han desarrollado para captar la perdurabilidad y la validez universal de esas estructuras internas. Los logros de las ciencias naturales a partir de estas ideas estructuralistas han sido espectaculares, lo que ha conducido a que diferentes ciencias sociales, la antropología, la sociología, la lingüística, la psicología, se enfoquen a buscar las “estructuras internas” de sus campos de interés. No es necesario reiterar que *el enfoque estructuralista estudia los procesos humanos así como se estudian los objetos. En el caso particular de la psicología, esta búsqueda de “estructuras” internas ha dado lugar a las “hipótesis dormitivas” ya mencionadas en páginas anteriores, en forma de*

esquemas internos, un Yo interno, una psique interna, procesos cognitivos internos, todos ellos aislados de su contexto y abordados a través de métodos cuantitativos y experimentales. Entender procesos educativos en términos de las estructuras internas de sus agentes, es un abordaje estructuralista e internalizador en el sentido del supuesto central impuesto por las ciencias naturales. Desde un enfoque "estructuralista", las autonarraciones se entienden como estructuras, mapas, modelos, lentes internos de los que las personas disponen para guiar la construcción de sus relatos personales. Además, algunas de esas autonarraciones "internalizadas", si son "problemáticas", se consideran susceptibles de ser sustituidas por otras "más idóneas", de acuerdo con la intervención de algún experto (psicólogo o profesor).

Para el otro enfoque, el cultural, las autonarraciones son un tipo de "instrumento lingüístico incrustado en las secuencias convencionales de acción y empleado en las relaciones de tal modo que sostenga, intensifique o impida diversas formas de acción" (Gergen, 1996, p. 234). Así, para aproximarse a las autonarraciones, el enfoque cultural apela no a guiones internos, estructuras cognitivas o lentes narrativas, sino a instrumentos de mediación, formas sociales, factores socioculturales y recursos conversacionales; sustituye al Yo autodeterminante por la interacción social, por lo que las autonarraciones no tienen lugar en el individuo, sino en las relaciones. Al enfatizar a las autonarraciones como "subproductos" de las relaciones a través del discurso, el enfoque cultural propone que éstas son de una autoría relacional, con lo que se aleja de concebirlas ya sea como producto de un determinismo cultural o de una autoría individual (Gergen, 2007). Dos metáforas del propio Gergen contribuyen a aclarar la perspectiva relacional de las autonarraciones: un estilo de pintura o una estrategia en el fútbol funcionan como medios de coordinación mutua entre las comunidades de artistas o entre los jugadores de los equipos. Del mismo modo, las relaciones, a través de un instrumento discursivo, coordinan las autonarraciones de las personas.

La narratividad como instrumento de mediación: Ricoeur desde Vygotski

Pensar las autonarraciones, reitero, desde la perspectiva de un instrumento cultural que las personas utilizan como mediador en sus interacciones sociales para efectos de emprender, sostener, intensificar o impedir acciones⁸, es decir, para modificar la relación con la realidad, lleva a considerar en qué consiste la singularidad de esas mediaciones que ofrecen las narrativas autorreferenciales. Con el fin de atender el tipo de mediaciones que la narratividad aporta, insisto, tanto para que las personas coordinen su interacción, como para posibilitar el cambio en la forma de relacionarse con la realidad, *encuentro idónea la obra de Paul Ricoeur acerca de la narratividad, la cual, si bien se inscribe en una tradición intelectual como la hermenéutica, aquí me planteo “leerla” como un instrumento semiótico, en el sentido vygotskiano*. De este modo, cuando un agente del escenario educativo, como parte de una autoetnografía, se involucra en la configuración de un relato autorreferencial, ¿qué formas de mediación le ofrece la narratividad en tanto que instrumento cultural tanto para coordinar su interacción con los otros, como para significar y regular sus acciones?

Tres formas de mediación de la trama

Ricoeur apela a *La Poética* de Aristóteles para fundamentar dos ideas en torno a las cualidades del relato como instrumento de mediación. En primer lugar, Aristóteles designaba con el término *mýthos* a la trama, intriga o fábula, a la clase de composición que convierte un texto en un relato. Cuando Ricoeur se plantea identificar la característica más importante del acto de hacer un relato, recurre a la trama, al *mýthos* de Aristóteles. Al respecto de la trama es importante precisar que Aristóteles usa el *mýthos* para designar la “estructuración de hechos”, por lo que Ricoeur enfatiza que la trama, en tanto que estructuración, se refiere a una

⁸ Idea que, naturalmente, nos remite a la paradigmática aportación de Vygotski (1991) en torno a los instrumentos de mediación.

operación, es decir, a la “«elaboración de la trama» antes que a la trama” (2000, p. 191). Así, la elaboración o composición de la trama “consiste, principalmente, en la selección y en la disposición de los acontecimientos y de las acciones narradas, que hacen de la fábula un historia «completa y entera»” (2000, p. 191), con un comienzo, un medio y un final. El segundo concepto aristotélico al que Ricoeur acude es el de *mimesis*, pero él mismo nos recuerda que éste, para Aristóteles, no tiene el sentido de una simple copia, réplica o reduplicación, sino el de una imitación creadora, “una reorganización de la experiencia en un nivel más elevado de significación y de eficiencia” (1998, p. 29). Al igual que con el caso del *mýthos*, Ricoeur nos vuelve a señalar que Aristóteles utiliza *mimesis* no para referirse a una estructura, sino a una operación, la de la estructuración activa o imitación creadora; no a una simple imitación en el sentido de réplica o copia, sino a una reconstrucción de manera original y nueva del campo de la acción humana (1997).

A partir de este binomio aristotélico, a Ricoeur le interesa tratar el problema “del paso de la configuración en el recinto del texto del relato a la refiguración del mundo real del lector fuera del texto del relato” (1998, p. 29). Como parte de este proyecto, Ricoeur aborda el modo en el que “nuestro ser-en-el-mundo” se transforma a través de los sistemas semióticos, pues para él, “todos los sistemas semióticos han de considerarse *mediaciones* en el corazón de una *experiencia*” (1997, p. 92). Este autor sostiene que el poder de los relatos, como sistemas semióticos, para refigurar el mundo del lector, para transformar la relación del lector con la realidad se da por tres formas de mediación a las que llama: *mimesis I, II y III* (1995). En otras palabras, Ricoeur establece tres estadios en el camino desde la configuración en un relato de una experiencia pasada hasta la transformación de la relación con la realidad a partir de ese relato.

El proceso de elaborar un relato autorreferencial a partir de una experiencia personal, así como la transformación de la relación con la realidad mediante este relato se puede analizar, entonces, desde esa estructura de tres momentos aportada por Ricoeur.

Primera forma de mediación o mimesis I

Cuando busca revisar una experiencia propia con miras a la composición de una trama, la persona apela a una “pre-comprensión del mundo de la acción”, en la que tres rasgos tienen lugar: una estructura conceptual, sistemas simbólicos y recursos temporales (Ricoeur, 1995, p. 116). La cultura pone a disposición de quien elabora la trama de una autonarración, en primer lugar, una estructura conceptual que le permite dar cuenta del significado de sus acciones. A diferencia de un simple movimiento físico, la acción encuentra su significado en una configuración singular formada por sus fines, sus motivos, sus agentes, sus circunstancias. O se pueden encontrar otros términos, como los cinco términos del dramatismo de Burke (1969): lo que se hizo (el acto), la situación, cuándo, dónde se hizo (la escena), quién lo hizo, qué persona o tipo de persona (el agente), qué medios o instrumentos él usó, cómo lo hizo (la agencia) y por qué (el propósito). En cualquier caso, esos diferentes términos son respuestas a las preguntas sobre el qué, el dónde y cuándo, el quién, el cómo, el por qué, el para qué, el contra quién.

En segundo lugar, la elaboración de una autonarración, en la mimesis I, está mediada por un sistema simbólico, un sistema que proporciona “un contexto de descripción para acciones particulares” (Ricoeur, 1995, p. 121). El movimiento de guiñar un ojo, un ejemplo famoso, puede ser interpretado como un coqueteo, como señal de una broma, como un acuerdo. De este modo, la persona, al narrar acciones propias, tiene presente que hay un contexto de descripción que hace no sólo inteligibles a esas acciones, sino también apreciables o no en un sentido ético. Es decir, las acciones de algunos agentes pueden ser valorables como mejores o peores.

Y en tercer lugar, en la mimesis I, tiene lugar lo que Ricoeur denomina la “cualidad pre-narrativa de la experiencia humana” (2009, p. 52). Nuestro autor, a esta

qualidad, le atribuye el derecho de hablar de la vida como una historia en estado naciente y, en consecuencia, de la vida como una “actividad y una pasión en búsqueda de un relato”. De la mediación de la que nos habla Ricoeur, en tercer lugar, es del reconocimiento en la acción de estructuras temporales que convocan a la narración.

Segunda forma de mediación o mimesis II

En este segundo momento, el de la mimesis II, es en el que tiene lugar, de acuerdo con Ricoeur, la mediación por parte de la trama, entendida esta como “la disposición de los hechos (y, por lo tanto, el encadenamiento de las frases de acción) en la acción completa constitutiva de la historia narrada” (1995, p. 119). Son tres las formas de mediación que la trama, como operación, desempeña al elaborar una narración personal. Primero, la trama aporta una mediación entre los múltiples incidentes de un episodio de la vida personal y la historia completa acerca de ese episodio. En virtud de esta mediación, la trama “extrae una historia sensata *de* una serie de incidentes; o transforma esos incidentes *en* una historia” (1995, p. 131)⁹. A través de la trama, una narrativa personal se convierte en algo más que la enumeración de una serie de incidentes; la trama los organiza en una “totalidad inteligible”. En pocas palabras, “la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración” (Ricoeur, 1995, p. 132).

En segundo lugar, dentro de la mimesis II, la trama efectúa una mediación al organizar “en conjunto componentes tan heterogéneos como los circunstancias halladas y no deseadas, agentes y pacientes, encuentros por azar o buscados, interacciones que ponen a los actores en relaciones que van desde el conflicto a la colaboración, medios más o menos adecuados a los fines y resultados no anhelados” (Ricoeur, 2009, p. 44). La reunión de estos factores discordantes en

⁹ En cursivas en el original.

una totalidad concordante lleva a que Ricoeur llame a la trama una concordancia discordante o una discordancia concordante, con lo que busca referirse a ese interjuego, a esa relación dialéctica entre los cambios, las sorpresas (la discordancia) de una historia y su integración, su organización, su totalidad inteligible (la concordancia). Y él aclara ante este interjuego: “es en la vida donde lo discordante destruye la concordancia, no en el arte trágico” (1995, p. 99). Entonces, la persona que busca recordar un episodio personal para elaborar una narrativa autorreferencial, recurre a esta segunda forma de mediación que le aporta la trama, con la cual logra organizar agentes, situaciones, cambios, conflictos, logros, en una historia concordante que, a su vez, pasa por sucesivas discordancias.

Y hay una tercera forma de mediación por parte de la trama en la mimesis II: la mediación entre dos clases de tiempo. De inicio, cuando una persona elabora una autonarrativa, hay una “desproporción cualitativa” entre, por un lado, un tiempo con pasado, presente y futuro, el tiempo del relato personal, un tiempo organizado por “la atención, la anticipación y la memoria” (Ricoeur, 1998, p.29); y, por otro, un tiempo constituido por una serie infinita de instantes que sólo son “cortes virtuales” en la continuidad del cambio, una simple sucesión de “ahoras”. Uno, es un tiempo que dura, que permanece, que “se estira”; otro, un tiempo que pasa y desaparece. A esta “desproporción cualitativa” entre uno y otro tiempo, Ricoeur la llama “aporética de los tiempos” (1998, p.29). Ahora bien, la actividad narrativa, a través de la trama, es una “réplica poética a la aporética de los tiempos”, con lo cual, Ricoeur se refiere a que el relato más que resolver las paradojas del tiempo, las hace productivas al ofrecer una experiencia del tiempo (Ricoeur, 1998).

Para esta propuesta sobre la mediación de la trama entre dos clases de tiempo, Ricoeur parte del análisis que San Agustín lleva a cabo en el Libro XI de las *Confesiones*, más precisamente cuando describe la *distentio animi*, el estiramiento del alma. Es pertinente citar esa descripción de San Agustín (2010, p. 579-580):

Me pongo a decir un cántico: antes de comenzar, hago que mi expectación tienda hacia el total; por el contrario, una vez haya comenzado, hago que mi memoria tienda también hacia todo cuanto va arrancando de ella y haciendo pasado, y la vida de esta acción mía se ve estirada en direcciones opuestas: hacia la memoria, por lo que he dicho, y hacia la expectación [el futuro] por lo que voy a decir. No obstante, queda en presente esa tensión mía, por medio de la cual se hace pasar lo que era futuro para que quede en pasado. Cuanto más y más se va haciendo esto, tanto más, al disminuir la expectación, se va alargando la memoria, hasta que se consume toda la expectación cuando toda esa recitación, ya acabada, haya pasado a la memoria. Y lo que sucede en el cántico completo (...), sucede también en toda la vida del ser humano, cuyas partes son todas las acciones humanas; sucede también en toda una generación de hijos de seres humanos, de la que forman parte todas las vidas humanas.

La trama, como instrumento de mediación entre dos clases de tiempo, le permite a la persona que revisa los sucesos de un episodio de su vida llevarlos a una representación alternativa del tiempo; un tiempo que deja de ser lineal, que deja de estar transcurriendo del pasado hacia el futuro, como una flecha. Un tiempo que, mediante la trama, transforma la experiencia personal en la autonarración; *tal experiencia se “estira en direcciones opuestas”, hacia la memoria, hacia el significado de lo acontecido, y también hacia el futuro, hacia el sentido con que se anticipan los acontecimientos.*

Tercera forma de mediación o mimesis III

Y hay una mimesis III, una forma de mediación que, de acuerdo con la propuesta de Ricoeur (1995), tiene lugar en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer es un momento crucial porque en dicho acto “descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector” (Ricoeur, 2009, p. 48). Esos dos términos de Ricoeur, el mundo del texto y el mundo del lector, en el caso de quien ha elaborado una autonarrativa, obviamente, toma un matiz

diferente. Cuando el lector lee, significa o re-significa su propia narrativa, el horizonte de experiencia que le abre, el mundo que le es posible habitar, es su propia vida, es un mundo nuevo dentro de su propio mundo. Apropiarse de la obra que contiene una autonarrativa, implica que el autor se despliega en dos planos: el de la realidad propia y el de la trama propia. Una y otra no dejan de distanciarse, de acercarse, de jugar, de transformarse, de leerse de formas alternativas. Es, entonces, ese acto de lectura o de re-significación el que consume la autonarrativa, el que la transforma en una “guía de lectura” de la realidad.

De manera que la trama es un instrumento de mediación que, al sintetizar elementos heterogéneos en un conjunto integrado, da paso a una reconstrucción creadora, innovadora de la acción. Para el caso de las autonarrativas que la autoetnografía pone en juego, es pertinente resaltar la mediación que efectúa la trama entre dos instancias: el “espacio de la experiencia” y el “horizonte de expectativas”. Así las llama Koselleck, a quien recorro por la relevancia de su axioma acerca de la relación entre el pasado y el futuro, a saber, “el espacio de experiencia no es suficiente para determinar el horizonte de expectativa” (1993, p. 342). Vista como instrumento de mediación, la trama, al poner en juego una “imaginación creadora” tiene el potencial de significar y re-significar el espacio de experiencia y, por tanto, transformar el horizonte de expectativas. Pero esa “imaginación creadora”, como la llama Ricoeur, que posibilita la re-significación, requiere y es formadora de reglas (1995). Si bien tiene un carácter creador, innovador, la trama, al operar para sintetizar en un conjunto elementos tan heterogéneos, a la vez conduce a una esquematización, a una formación de paradigmas de la acción humana. Así, la trama es un acceso a la imaginación creadora pero de acuerdo con reglas.

Esta formación de esquemas o de paradigmas de la acción humana a la que da lugar la trama, de acuerdo con Ricoeur (2000) pasa por una alternancia entre innovación y sedimentación, es decir, una alternancia entre la invención de tramas singulares y la conformación de pautas narrativas, tales como géneros, formas o

tipos. Este *esquematismo* o formación de paradigmas, al constituirse en una historia, conduce a la *tradicionalidad*: “la transmisión viva de una innovación capaz de reactivarse constantemente por el retorno a los momentos más creadores del hacer poético” (1995, p. 136). Sedimentación e innovación entran en juego en la conformación de una tradición.

Le he dado lugar a estas líneas sobre el esquematismo y la tradicionalidad, así como al juego entre sedimentación e innovación que conforman a uno y a otra, para enfatizar que la trama, en tanto que instrumento de mediación, permite dar cuenta sí de aquellas condiciones estructurales que ponen ciertas narrativas y metanarrativas a disposición de las personas, o se las imponen, pero también de cómo esas personas encuentran en las propias narrativas, en particular en la trama, un instrumento para operar una identidad narrativa “local” más allá de esas metanarrativas.

Ahora bien, enfocar a las narrativas personales no como producto del individuo, sino como producto de la interacción de las personas en torno a instrumentos culturales ha sido conveniente para mostrar algunas de las formas de mediación que ofrece un instrumento cultural, a saber, la trama como medio para conferir una dimensión temporal a la experiencia. Las formas de mediación expuestas arriba por parte de la trama, desde la perspectiva de Ricoeur, implican un espacio para la “imaginación creadora”, un margen de libertad para la construcción de una identidad narrativa. Sin embargo, desde una perspectiva crítica de la educación, para la autoetnografía no es suficiente que las personas dispongan de ese margen de libertad que les confiere la trama al elaborar sus narrativas personales; no es suficiente que las personas puedan significar y re-significar los esquematismos y tradiciones que la cultura les propone para operar una identidad narrativa. No es suficiente al tener presentes las observaciones de autores como Foucault (1988) o Gramsci (2013) acerca de cómo los sujetos se adhieren activamente a formas de vida impuestas por las formaciones políticas dominantes. Una perspectiva crítica apuesta a que a través de ese margen de libertad que la trama le confiere, las

autonarrativas se posicionen críticamente con respecto a las estructuras de poder. En otras palabras, a la autoetnografía le interesa *que el autor de la narrativa autorreferencial vaya mucho más allá de una exaltación del Yo o del solo relato de una experiencia y que, en su lugar, sea crítico con respecto a los efectos de poder tanto de su “espacio de experiencia”, como de su “horizonte de expectativas”, tanto en el nivel estructural, como en el de la subjetividad.* En este escrito, reitero, recurro a las metanarrativas como categoría para abordar esos efectos de poder con respecto a los cuales posicionar las narrativas autorreferenciales.

Para terminar

La autoetnografía es un modo de investigación que aborda la construcción de significados en torno a las identidades, las prácticas, las relaciones y las experiencias, al vincular en forma narrativa la experiencia personal con categorías estructurales más amplias de tipo cultural, histórico o político. Al proponerla como un medio en el cual pensar la práctica educativa, la autoetnografía invita a ver el aula de clases como un campo de batalla entre narrativas: por un lado, las metanarrativas, narrativas dominantes, hegemónicas; por otro, las contra-narrativas, narrativas locales, de oposición, las cuales son una forma de resistencia y transgresión a esas narrativas maestras.

En este capítulo, para abordar la dimensión narrativa de los relatos autoetnográficos, he trazado dos distinciones. En la primera he recurrido a cinco categorías para contrastar lo paradigmático y lo narrativo, vistos ambos como instrumentos culturales o semióticos, en el sentido vygotkiano. Estas cinco categorías son: *la experiencia, el tiempo, el lenguaje, el posicionamiento del sujeto y el posicionamiento de lo observado.* A partir de estas categorías, he ubicado a lo narrativo en una posición crítica que haga visibles los usos hegemónicos que en las prácticas educativas le suelen dar a lo paradigmático, y, a la vez, tal posición crítica dé lugar a una construcción alternativa de significados a la cual lo

paradigmático suele dejar fuera, una construcción de significados más de carácter horizontal y menos vertical. En la segunda distinción, he contrastado ya no lo narrativo con un instrumento “exterior” a él, como lo paradigmático, en su lugar planteo diferenciaciones al “interior” de la “familia” de lo narrativo. Más concretamente, he delineado distinciones entre el enfoque estructural y el enfoque cultural de las narrativas autorreferenciales que pone en juego una autoetnografía.

El enfoque cultural de la narratividad es relevante para la autoetnografía en tanto que enfatiza las formas de mediación que aporta la trama a una persona no sólo cuando elabora una narrativa autorreferencial, sino cuando se relaciona con la realidad. Con fines heurísticos, he hecho una lectura cultural, más concretamente vygotskiana, de la obra de Ricoeur en torno a la narratividad, en particular acerca del carácter mediador de la trama y de su valor para conferirle una dimensión temporal a la experiencia humana. Pero sobre todo, esta lectura cultural resalta el potencial de la trama para que la persona, al elaborar una narrativa autorreferencial, transfigure su relación con la realidad.

Antes de escribir este capítulo solía pensar que las personas, a través de la narrativa, preservaban la complejidad de sus acciones. Desde el enfoque cultural con el que he leído la obra de Ricoeur, mi perspectiva ha cambiado: no es que la narrativa *preserve* la complejidad, sino que es la trama, como instrumento de mediación, la que le permite a las personas *conferirle* complejidad a sus acciones, así como el potencial para transformarlas.

Una vez que he problematizado, desde una perspectiva cultural, tanto los atributos de lo narrativo frente a lo paradigmático en la construcción de significados, como el carácter mediador de la trama en la elaboración de las narrativas autorreferenciales, en el siguiente capítulo abordo los dos tipos de narrativa que se confrontan en una autoetnografía: las metanarrativas y las contra-narrativas.

CAPÍTULO 2

LA AUTOETNOGRAFÍA COMO INTERACCIÓN ENTRE METANARRATIVAS Y CONTRA-NARRATIVAS: REFERENTES TEÓRICOS

Como profesor de la asignatura de psicología en el Plantel 5 "José Vasconcelos" de la Escuela Nacional Preparatoria (en adelante ENP 5), en alguna ocasión me encontraba comparando el programa científico de una psicología "positivista" y "estructuralista" con el de una psicología "cultural". Para tal comparación me servía del modelo actancial de Greimás (1987), por lo que delineaba cómo si el destinador de cada programa de psicología se modifica, también lo hará la misión, los destinatarios, los adyuvantes y los oponentes. El punto central de la comparación era la dimensión crítica que sí está presente en la psicología no-estructuralista, construccionista o cultural, no así en la de corte estructuralista. Para finalizar el contraste hice explícito mi posicionamiento a favor de la presencia de la dimensión política y crítica en el conocimiento psicológico. En ese momento, un estudiante me preguntó: "¿pero cómo es que te dio por ser crítico?, ¿cómo es que aprendiste a ser crítico?". La pregunta me sorprendió. Seguramente no era así, pero me pareció que nunca se había hecho tanto silencio en una de mis clases.

Yo había criticado la poca participación de los enfoques narrativos tanto en la teorización del proceso educativo como en las estrategias que la práctica educativa pone en juego; también había estado en desacuerdo con que en los métodos de investigación, en psicología y educación, prevalecieran los enfoques positivistas; así mismo, había objetado que no se incluyeran metáforas culturalistas, como la narrativa, en los contenidos del curso de psicología. Y no obstante todo ello, en aquel momento sólo respondí a los estudiantes que para mí

era importante que el conocimiento psicológico contribuyese a la justicia social, por lo que me sentía cercano a las posturas de la perspectiva crítica. Dicho esto, regresé a hablar del contraste entre las dos "psicologías". Esta postura de mantenerme estrictamente en el campo de los conceptos disciplinarios me era "natural" pues yo había aprendido que el discurso paradigmático, como lo llama Bruner (1996), por parte del maestro debiera ser el preeminente en el aula y que dar lugar a narrativas personales propias iba en detrimento de la "formalidad" del discurso del docente. Por más lecturas hechas acerca de la narrativa, hubo metanarrativas que legitimaron mi decisión de no dar lugar a historias de vida y sí hacer dominante el discurso paradigmático en la práctica educativa.

Y si esa interpelación de aquel estudiante sobre "cómo me dio por ser crítico" la hubiera querido responder, ¿qué relato personal habría compartido con los estudiantes? En ese caso, yo habría narrado que mi posicionamiento crítico no se debió a los contenidos curriculares, despolitizados y acríticos, de la licenciatura ni de la maestría que cursé. Más bien hubo otras influencias. En un nivel personal, el provenir de una familia con limitaciones económicas me hizo ser sensible y oponerme tanto a la lógica de mercado que permea todas las prácticas sociales, como a las grandes desigualdades de nuestro país. De mis lecturas, de aquellas realizadas por una búsqueda propia y al margen de las que me solicitaban en las asignaturas de mi trayectoria académica, las obras de Paulo Freire, las de la pedagogía crítica norteamericana, las del construccionismo social y, en especial, la obra de Foucault y la terapia narrativa de Michael White, fueron lecturas significativas para documentar mi posicionamiento crítico ante los discursos hegemónicos. Y de momentos histórico-sociales de México, tuvieron especial significado para mí la reacción de la gente ante los sismos de 1985, el movimiento estudiantil en la UNAM de 1986, la "caída del sistema" en 1988 y el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, tales momentos generaron imágenes e historias que me ayudaron a conformar una consciencia crítica y con ello a atender algo más que a entidades psicológicas internalizadas como la

"estructura cognitiva", la "dinámica intrapsíquica", "esquemas" o "modelos mentales". Estos serían los breves acontecimientos que hubiera narrado.

De esta forma, aquella pregunta sobre la historia de mi posicionamiento político ante el saber psicológico me condujo a significar de otro modo mi identidad como docente. En pocas palabras, ahora la denominaría como una identidad menos "paradigmática" y más "narrativa". Este básico relato personal, como cualquier otro, se puede re-narrar, así como interpretar y reinterpretar en varios sentidos que conduzcan a problematizaciones adicionales, por lo que ahora corresponde apuntar tanto esos sentidos que resultan relevantes para este trabajo, como aquellas categorías conceptuales desde las que teorizo esos sentidos.

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, cuando las personas elaboran una narrativa personal o autorreferencial, en este caso en el ámbito educativo, encuentran en la trama un instrumento que les permite construir significado al mediar entre una gran heterogeneidad de dimensiones: entre circunstancias, agentes, interacciones, conflictos, medios y fines; entre el pasado y las expectativas; entre el tiempo lineal, el tiempo de una sucesión de "ahoras" y el tiempo organizado por la atención y la memoria, el tiempo del relato personal; entre el esquematismo y lo nuevo; entre la concordancia y la discordancia; entre la realidad propia y la historia propia. La imaginación creadora de una narrativa personal a la que dan lugar estas formas de mediación por parte de la trama, como lo he expuesto, apunta a una transformación de la relación con la realidad. Sin embargo, la teoría crítica de la educación, a través de la categoría de las metanarrativas, nos invita a identificar las formas de poder que están presentes aun en este margen de creación o de libertad que propician las narrativas personales.

La confrontación entre la estructura y la agencia, entre el "segundo plano" y la "acción", es la frontera en la que "se libran las batallas ideológicas más frenéticas"

(Bauman, 2001, p. 18). En este trabajo abordo esa frontera a través de la autoetnografía. Sin embargo, en contraste con las categorías de estructura y agencia confrontadas, desde la categoría de la narratividad, veo confrontadas metanarrativas y contra-narrativas en esa frontera. Esta categoría, pensada desde el enfoque cultural vygotskiano, da pauta para abordar ambos lados de la frontera mediante un solo discurso, el de la narratividad como construcción social. Es así que busco, a través de la autoetnografía, *ver el aula de clases como el escenario de un combate entre metanarrativas y contra-narrativas, posicionar de forma crítica a las narrativas personales inscritas en el ámbito educativo en relación con las metanarrativas más presentes en determinado escenario educativo*. Tal vez, en un primer momento, una autoetnografía haga visibles ciertas metanarrativas; tal vez, en otro momento, se trate de producir una contra-narrativa.

1. Las metanarrativas

Es sabido que el prefijo *meta* significa “más allá”, por lo que una metanarrativa es una narrativa más allá de las narrativas, una narrativa de segundo nivel que busca totalizar, homogeneizar las narrativas de las personas, grupos e instituciones para establecerles cómo deben ser. En consecuencia, habrá condiciones de privilegio para algunos y de subyugación para otros.

Stephens y McCallum (1998) se refieren a las metanarrativas como un esquema cultural de tipo narrativo que de forma totalizadora ordena los significados en torno al conocimiento y la experiencia. Tal esquema narrativo es un discurso que, al suministrar la matriz para los relatos individuales, controla la forma en que las personas y grupos significan sus experiencias cuando las narran. Con este control de las narrativas individuales, las estructuras de poder en una sociedad se actualizan para mantenerse vigentes.

Varios atributos de las metanarrativas operan para preservar esas estructuras de poder. Primero, por ser narrativas de segundo grado, es decir, relatos detrás de los relatos, las metanarrativas y sus supuestos suelen operar desde lo implícito, desde la invisibilidad, sin un autor reconocible. Además, estos supuestos implícitos, paradójicamente, a la vez, son infinitamente repetitivos hasta penetrar todos los espacios de una sociedad. Segundo, las metanarrativas apelan a un metadiscurso, como la paz (negativa), la legalidad, la normalidad, lo verdadero, lo correcto, para justificar la instauración de modelos de conducta deseables, los que, a su vez, proscriben conductas indeseables. Tercero, las personas, a través del margen de creatividad que les confiere la trama de una narrativa personal, participan activamente en su propio sometimiento a una metanarrativa (Foucault, 1988). Según lo revisado en el capítulo anterior, una narrativa, gracias a la mediación de la trama, le confiere un margen de creatividad, un margen de libertad a su autor con respecto a su experiencia, en otras palabras, “el espacio de experiencia nunca agota el horizonte de expectativas” (Koselleck, 1993). Sin embargo, aun con ese margen de libertad, las personas tienden a adherirse activamente, a poner el margen de libertad de un relato personal al servicio de una metanarrativa, lo que, adicionalmente, resulta socialmente valorado. En consecuencia, las metanarrativas forman las narrativas personales, a la vez que son fortalecidas por estas, en un proceso circular que hace especialmente eficiente su poder. Tal vez, si las metanarrativas hicieran explícita su consigna a algún agente social, lo haría de esta forma: “a través de la trama, sé todo lo creativo que quieras, pero obedece mis sentencias”. *O, desde una metáfora futbolística, serían jugadores que disponen de libertad en el trato con el balón, en sus posiciones y desplazamientos en el campo de juego, pero para anotarse un autogol.*

Antes de abordar el papel de las metanarrativas en el escenario educativo, conviene pensarlas adicionalmente, como sugiere Cherryholmes (1999), en cuanto a la influencia en ellas proveniente de los discursos tanto de la modernidad, como

del estructuralismo. Este examen puede aportar categorías útiles para la revisión de su papel en la práctica educativa.

En relación con las metanarrativas vistas desde la modernidad, recorro a Lyotard (1993), quien la enfoca desde ese tipo de saberes que, para legitimarse a sí mismos, recurren a un metarrelato, tal como la dialéctica del Espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante o trabajador. Es el relato de la Ilustración. A la modernidad, entonces, Lyotard contrapone la postmodernidad, a saber, “la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (p. 10). La función narrativa para este autor pierde al gran héroe, los grandes peligros, el gran propósito. En la postmodernidad, hay un descentramiento del sujeto, la razón pierde su primacía, ya no hay credibilidad absoluta en la experiencia sensible, lo útil ya no es el árbitro primordial, lo universal deja de ser una aspiración. En contraste con lo bello, lo verdadero, la calidad, el progreso, el control, lo razonable, lo eficiente, lo demostrable, lo universal, como enunciados de metarrelatos, toman lugar los relatos pequeños, dispersos, alternativos.

Por otra parte, para pensar las metanarrativas desde el estructuralismo, es útil recordar su enunciado central, a saber, que los fenómenos naturales se pueden comprender y controlar si se descubren las estructuras fundamentales que los gobiernan (Thomas, 2002). Esta metanarrativa estructuralista se ha visto fortalecida y legitimada por los hasta popularizados logros en cuanto al conocimiento de la estructura o de las leyes internas de muy diversos fenómenos por parte de las ciencias naturales. Esos logros han conducido a que las ciencias humanas y de la conducta busquen, a su vez, legitimarse mediante su adhesión a la narrativa de que lo importante es buscar las “estructuras internas” del campo de estudio, así como recurrir a métodos que puedan captar la perdurabilidad y la validez universal de esas estructuras internas.

Las metanarrativas en el escenario educativo

Para contribuir a que una autoetnografía situada en el ámbito educativo haga visibles las metanarrativas, después de hacer unas distinciones conceptuales, propongo ver algunos de los elementos de esas distinciones como medios de los que las metanarrativas se sirven para normalizar, formatear las narrativas personales de los agentes del aula escolar. Los elementos de las distinciones conceptuales que sugiero son los siguientes:

Las formas o tipos de metanarrativas. Hay varias formas de metanarrativas: el capitalismo (o, en su reciente etapa, el neoliberalismo), el patriarcado, el cristianismo, la cultura burguesa, la colonialidad, el racionalismo, el estructuralismo, el eurocentrismo, entre otras (Berry, 2008). En el escenario educativo, algunos de esos tipos de metanarrativas se funden y/o se fortalecen entre sí, como es el caso del patriarcado, el neoliberalismo, el estructuralismo o el racionalismo.

Los temas de las metanarrativas. Progreso, verdad, belleza, bondad, éxito, felicidad, son los temas principales que los tipos de metanarrativas “ofrecen” a los agentes de la educación (Cherryholmes, 1999). Como lo he apuntado en líneas anteriores, estos temas son los que legitiman a las metanarrativas.

Las metáforas de las metanarrativas. Entendida desde su función cognitiva, la metáfora consiste en transferir un dominio ya estructurado, llamado dominio fuente, hacia otro que está bajo exploración, llamado dominio meta. Además de que suelen ser implícitas, las metáforas de las metanarrativas suelen reivindicar, justificar o ignorar desigualdades. De ahí que para abordar procesos educativos, por ejemplo, se ha recurrido como dominios fuente a la metáfora darwinista, a lo empresarial, a los sistemas, a la ingeniería, a la tecnocracia, a las máquinas.

Metáforas de las ciencias naturales o de la tecnología, marcadamente influidas por la modernidad (Geertz, 1994).

Los saberes y microprácticas de poder. Los temas de las metanarrativas, poder, progreso, verdad, éxito, se alimentan de las prácticas que Foucault (1996) llama microfísicas de poder, o microprácticas materiales, como las llama Žižek (2011a). Junto a estas microprácticas de poder se encuentran esos discursos y saberes dominantes que subyugan a otros saberes, a los saberes menores (Foucault, 2002).

Propongo, entonces, para efectos de hacer visibles las metanarrativas en una autoetnografía del campo educativo, ver los elementos de las distinciones conceptuales anteriores como medios al servicio de las mismas metanarrativas. *Desde esta perspectiva, que denominaría crítico-narrativa, los temas, las metáforas, los saberes y microprácticas de poder se ven como medios empleados por las metanarrativas para que profesores y estudiantes construyan narrativas autorreferenciales normalizadas, formateadas por temas de progreso, superioridad, individualismo, competitividad, jerarquía, verdad.* De este modo, una dimensión crítico-narrativa conduce a considerar no sólo si, por ejemplo, una cierta micropráctica de poder, como un examen u otra forma de clasificación y exclusión, ha estado presente en la experiencia educativa de un estudiante, sino de qué forma él convierte esa experiencia en una narración, qué lugar tiene esa experiencia en su subjetividad, cuál es el tema que opta narrar a partir de esa experiencia.

En una autoetnografía, por tanto, no es suficiente con enumerar, identificar, reconocer el inevitable contacto con los tipos de metanarrativas, los temas de progreso, verdad, bondad que imponen, sus metáforas y saberes dominantes, ni sus microprácticas de poder en sus experiencias, sino que se vuelve necesario que los agentes del aula escolar lleven esas experiencias al campo narrativo para

criticar cómo estos “elementos metanarrativos” han influido en la construcción de sus subjetividades.

Conviene tener presente que el principal poder de las metanarrativas al normalizar los relatos de profesores y estudiantes radica en el poder de la trama que apunté al revisar a Ricoeur. En efecto, cuando los agentes del aula escolar conforman sus identidades a través de relatos personales, tales relatos implican poner en juego la elaboración de una trama. Esta trama, lo reitero, confiere un margen de libertad a los autores de un relato personal. Pero las metanarrativas conducen a que el autor emplee ese margen de libertad para participar activamente en el sometimiento de sus historias personales a temas de progreso, jerarquización de seres humanos, individualismo. Para reiterar la metáfora del fútbol, es como si a un futbolista el entrenador le diera libertad en el trato con el balón, en sus movimientos en el campo, pero para meterse un autogol al final. Del mismo modo, la trama, por sus cualidades como instrumento cultural, confiere un margen de creatividad paradójica a un narrador, sí, margen de creatividad pero al final normalizada, sometida, formateada por temas metanarrativos.

De este modo, un profesor o un estudiante que elaboran una autoetnografía podrían hacer visibles diferentes metanarrativas, de acuerdo con la singularidad de su contexto. Tal vez ese profesor o estudiante abordarían cómo en su institución ciertos grupos “superiores” utilizan diferentes microprácticas de poder para mantenerse, dentro de una jerarquía, por encima de los demás. Tal vez ese profesor vería esa jerarquización en términos del patriarcado como metanarrativa (Cannella, 2004). Así, este profesor o estudiante mostraría a grupos de profesores que se apoderan de instancias de una institución, como un consejo técnico o puestos directivos, para obtener y preservar privilegios académicos y administrativos sobre otros. Es el caso de profesores que desde posiciones patriarcales y clasistas ejercen poder sobre estudiantes, profesoras u otros trabajadores de la institución. Esta verticalidad o jerarquización puede operar en varios segmentos, de un grupo de edad a otro, de un grupo con antigüedad hacia

uno más reciente, de un grupo por color de piel sobre otro, de un sector socioeconómico sobre otro. Los temas dan pauta para que los profesores o estudiantes construyan narrativas personales sobre cómo se posicionan ante esa búsqueda de la cúspide de esa jerarquía con lo que adquirirán éxito, poder, reconocimiento, pertenencia.

O esos profesores o estudiantes también podrían mostrar otra metanarrativa como el neoliberalismo. En este caso probablemente detallarían cómo sus espacios educativos están saturados de competitividad, de individualismo, de una percepción del saber en tanto que material de consumo y mercantilización, de actividades que se deben intercambiar por documentos probatorios para cuantificar desempeños, con sus correspondientes consecuencias pecuniarias. Profesores y estudiantes que “consumen” textos, unos para poder producir; otros, para acreditar asignaturas. A la institución, a sus agentes, a sus acciones, se les concibe a partir de metáforas, frecuentemente implícitas, tomadas de la empresa o de la administración. De ahí que suela hablarse de “calidad del aprendizaje”, de “grupos de excelencia académica”. Una vez más, los temas que les son impuestos a los agentes de la educación para elaborar narrativas autorreferenciales giran en torno al logro de esa calidad, de esa excelencia, a través del culto al individualismo, a la competitividad, a la sobrevivencia del más capaz.

De manera que cada autoetnografía de algún agente del aula escolar podría trazar diferentes rizomas en el *interjuego* al que dan lugar los tipos de metanarrativas, de temas, de metáforas, así como de microprácticas de poder, en cada contexto singular. Es el caso de prácticas basadas en una concepción modernista del sujeto de la educación, un sujeto unitario, independiente de las interacciones, descontextualizado; o concepciones de la inteligencia como una capacidad interiorizada, individual, fundadas en el racionalismo; o la “psicologización” de fenómenos escolares como el abandono escolar, el cual los “estudios” suelen “explicar” por la carencia de capacidades psicológicas de los estudiantes, ignorando condiciones sociales, materiales y políticas que impone la institución; o

el caso de la “cultura del reactivo”, pensar que se pueden elaborar exámenes cuyos reactivos “aseguren el nivel de conocimiento de un estudiante”.

2. Las contra-narrativas

Una autoetnografía no consiste sólo en escribir acerca de una realidad en la que el autor es participante, un escenario escolar en este caso, sino que suele implicar un “proyecto moral” (Liamputtong, 2007), una forma de oponerse a las cosas como son (Ellingson y Ellis, 2008), es decir, implica un compromiso político en el que personas en situaciones de subordinación escriben relatos personales cuyos panoramas de acción y de subjetividad, en el lenguaje de Bruner (1996, 2004), aspiran a efectuar algún grado de transformación en esa subordinación. Las contra-narrativas son una forma de resistir, desafiar, transgredir ese estado de cosas, el cual en líneas anteriores he abordado a través de las metanarrativas. En este apartado acudo a algunos referentes con el fin de dar forma a las contra-narrativas como categoría viable para autoetnografías del ámbito educativo.

Como descripción densa

Un primer referente para dar forma a las contra-narrativas de una autoetnografía es el concepto de descripción densa, hecho clásico por Geertz para la etnografía (1996). Geertz contrasta la descripción densa (*thick description*) con la descripción delgada (*thin description*). Pero antes de entrar en detalles acerca de este contraste, aclaro que aunque se suele hablar de “descripción superficial”¹⁰, prefiero el término “descripción delgada” en virtud de que Gilbert Ryle (1968), de quien Geertz adopta el término, contrasta los adjetivos *thin* y *thick* a partir de la metáfora de un sándwich. Así como un sándwich está formado por varias capas de ingredientes, una descripción densa o gruesa es la que da cuenta de las varias

¹⁰ Así traduce Alberto Bixio, para la edición de Gedisa, *thin description*.

y complejas capas o estructuras de significado que están implicadas en un gesto cultural. En contraste, una descripción delgada sólo da cuenta de una de esas capas, ya sea de la superficie o del fondo. Cuando el propio Geertz (1996) dice que “una jerarquía estratificada de estructuras de significado” (p. 22) es el objeto de la etnografía, definido desde la descripción densa, o que lo que encara el etnógrafo es “una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas (...) superpuestas o enlazadas entre sí...” (p. 24), hace alusión a la metáfora de Ryle de las capas del sándwich.

Hecha esta aclaración, regreso al contraste que Geertz hace entre la descripción densa y la descripción delgada. Me interesa “leer” la relación entre una y otra desde la dimensión de poder que está en juego cuando en el aula una descripción delgada se impone a una descripción densa para anularla, callarla o devaluarla. Para esta lectura política de la relación de estas dos descripciones es útil el extracto que Geertz toma de su libreta de campo. En ese extracto Geertz describe un suceso que data de 1912, aunque contado en 1968, en el que participan un judío, Cohen, y unos bereberes, así como militares franceses en la región de Marmusha, en Marruecos. Después de sobrevivir a un robo sufrido a manos de un grupo de bereberes, Cohen busca obtener su ‘ar, es decir, una reparación de cuatro o cinco veces del valor de lo robado. Después de que los protagonistas, Cohen y los bereberes, negocian en medio de miles de ovejas en una llanura, el primero recibe quinientas ovejas por recompensa. Cuando el judío vuelve a Marmusha con sus ovejas los franceses lo interrogan y responde: “este es mi ‘ar”. Los franceses no le creen, lo acusan de ser espía, trabajar para los bereberes, lo encarcelan y le quitan sus ovejas.

Este “pequeño drama”, como lo llama el propio Geertz, me es útil para abordar la dimensión política de las dos formas de descripción. Una situación, un suceso, un pequeño drama se pueden describir de forma delgada o de forma gruesa. La descripción delgada, la descripción de los franceses del ejemplo, excluye las capas o estructuras de significados de las personas que participan de una

situación. Los franceses no entienden, ni quieren entender, lo que es el 'ar. La descripción gruesa, en contraste, parte de esas capas o estructuras de significados que los protagonistas de esa situación, Cohen y los bereberes en el ejemplo de Geertz, ponen en juego.

En el caso particular de las aulas, las descripciones delgadas suelen provenir de un especialista, de una figura de autoridad, de un investigador, de un maestro. Ellos las usan para referirse a las acciones de personas que son su objeto de estudio o de prácticas, personas que suelen ser consideradas como subordinadas y desempoderadas, es el caso de ciertos profesores o ciertos estudiantes. Esas descripciones delgadas toman la forma de terminología científicista, etiquetas derivadas de saberes dominantes o de clasificaciones científicas que, como ya he apuntado en líneas anteriores, se invisten de valor universal. Por el valor social de esas descripciones delgadas, las personas a quienes se las imponen ven empobrecidas sus tramas alternativas, sobre todo cuando su identidad está implicada. En cambio, en las mismas aulas las descripciones gruesas serían aportadas por los protagonistas de las actividades, por quienes ponen en juego las diferentes y complejas capas y estructuras de significados, por quienes le dan sentido a los sucesos ocurridos en las aulas, por las personas cuyas vidas se ven influidas por esos sucesos, por aquellos que desde la cercanía y la intimidad han vivido experiencias concretas y que, en comunidad, construyen y negocian la interpretación de sus acciones (White, 2002).

De este modo, *la descripción densa, vista como alternativa ante el tipo de poder que ejercen las descripciones delgadas, es un primer referente para las contra-narrativas a las que una autoetnografía situada en un aula busca dar lugar*. Una autoetnografía, entonces, buscaría propiciar "*narrativas densas*", narrativas que hacen justicia a la riqueza de significados que, quienes participan de forma directa en una situación, construyen y ponen en juego; esas narrativas densas, al estar elaboradas desde el sentido que los protagonistas le confieren a sus acciones, son

una alternativa a los efectos de poder que ejerce la imposición de descripciones delgadas.

Como actividad genealógica

Un segundo referente para pensar las contra-narrativas de una autoetnografía es el papel que Foucault (2002) le confiere a la genealogía en la insurrección de los saberes sometidos con respecto a los saberes unitarios o totalizadores. La autoetnografía, desde este referente, puede verse como una forma de genealogía, una forma de actividad por la que ciertas narrativas, narrativas locales, regionales, particulares se insurreccionan en contra de metanarrativas.

De un lado, entonces, los saberes totalitarios, en palabras de Foucault, se refieren al discurso teórico, envolvente, unitario, global, formal y científicista. Es el saber de la erudición, el saber filtrado, jerarquizado, institucionalizado, ordenado en nombre del conocimiento “verdadero”. Este discurso, que estaría en relación con las metanarrativas ya mencionadas, se “inventa” coherencia y continuidad, a la vez que oculta los combates de resistencia contra los efectos de su poder (Foucault, 1979).

Del otro lado se encuentran los *saberes sometidos*, esos saberes de los que, aunque Foucault distingue dos clases, sólo doy lugar a una de ellas: la de los saberes descalificados por estar insuficientemente elaborados. Estos son los saberes considerados ingenuos, jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel de conocimiento o de la científicidad que se exige. El autor francés también los llama el *saber de la gente*, “un saber particular, local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad” (2002, p. 21).

La genealogía, reitero, para Foucault (2002) es una actividad por la que los saberes sometidos se insurreccionan contra los saberes totalitarios, más

precisamente, contra los efectos de poder centralizadores de esos saberes totalitarios y unificadores que, además, están ligados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad. La genealogía, una vez más, puede ser una forma de ver a la autoetnografía. Así, desde esa perspectiva, una autoetnografía del ámbito educativo se insurreccionaría contra las formas en las que históricamente las metanarrativas, sus tipos, sus temas, sus metáforas y sus microprácticas de poder han contribuido a la construcción de las identidades, relaciones, prácticas y discursos institucionales, “Verdades”, regímenes de poder. Lo que una autoetnografía insurreccionaría serían contra-narrativas, narrativas de resistencia, de transgresiones, de desafíos, de generación de alternativas.

Cuando Foucault (2002, p. 24) describe los saberes locales, de paso señala que Deleuze (y Guattari) los llamarían saberes *menores*. Foucault hace este señalamiento en alusión a la obra sobre Kafka, en la que Deleuze y Guattari (1978) abordan las características de una literatura *menor*, en oposición a las “grandes” literaturas. En este espacio convoco esas características porque contribuyen a identificar otros rasgos de las contra-narrativas. Así que las observaciones a continuación sobre las contra-narrativas las formulo desde la perspectiva de una literatura menor. Primero, la desterritorialización de las contra-narrativas. Esta característica da pauta para ver que las contra-narrativas, debido a las estructuras de poder, tienen impedido el acceso a las instituciones, a los discursos oficiales prevalecientes, con lo cual quedan desplazadas a los discursos de la periferia. Las minorías opresoras se encargan de suprimir a las contra-narrativas de territorios como la representación, la subjetividad, la significación. Segundo, para las contra-narrativas todo es político. En las metanarrativas predomina el problema individual, con lo que el medio social, el contexto se limita a ser un trasfondo. En cambio, las contra-narrativas vinculan lo personal con lo político, sin reducir lo uno a lo otro. De este modo, lo personal se transforma en algo distinto al vincularse con lo político, “se agranda”. Tercero, las contra-narrativas adquieren un valor colectivo. Una de las metanarrativas predominantes

es la exaltación del individualismo. En oposición a ello, las contra-narrativas apelan a valores colectivos como la equidad, la justicia social, la solidaridad, la colaboración, la pertenencia. Y cuando el narrador está separado de su comunidad, la contra-narrativa le ofrece “la posibilidad de expresar otra comunidad potencial, de forjar los medios de otra conciencia y de otra sensibilidad” (Deleuze y Guattari, 1978, p. 30). De este modo, una contra-narrativa, así como una literatura menor, no se refiere a que tenga menor importancia, sino a que una minoría aspira a condiciones revolucionarias, a condiciones de insurrección en relación con estructuras de poder. A las contra-narrativas, desde el presente referente, se les podría llamar “*narrativas genealógicas*”.

Como acontecimiento

El acontecimiento es una tercera perspectiva que traigo a este espacio para pensar las contra-narrativas. Elaborado como categoría filosófica (Badiou, 2013), el acontecimiento se entiende como creación de posibilidades ante las diferentes estructuras que nos rigen, ante “lo que hay”, (Badiou, 2008, p. 21). Desde este enfoque, las contra-narrativas que tienen lugar en una autoetnografía de escenarios educativos se pueden ver como medios para nombrar un acontecimiento.

Desde una tesis no sobre el mundo, sino sobre el discurso, tenemos el orden del ser; “lo que hay”; lo que compone las estructuras de los mundos; leyes físicas, biológicas que determinan a los seres, al “animal humano”; estructuras dominantes, estructuras de poder; el estado de cosas; el Estado. Badiou (1999, 2007) utiliza el término “situación” para referirse a un estado de cosas, a un “múltiple presentado cualquiera”, a todas las delimitaciones de entidades que pueden trazarse en el mundo: momentos históricos, instituciones, un discurso, etc. Una situación, entonces, está compuesta por múltiples elementos. Los

saberes instituidos, consolidados, los conocimientos oficiales, los enunciados correctos, dan cuenta de este orden del ser, las situaciones.

Estas situaciones, vistas como estructuras de poder, “pretenden tener el monopolio de las posibilidades”, es decir, el poder pretende decir qué es posible o imposible. Esas mismas estructuras tratan de convencernos de que lo que ellas hacen es lo único posible (Badiou, 2013). Al igual que las metanarrativas, esas estructuras, en palabras de Fabien Tarby, tienen un mensaje para el ser humano: «Seas quien seas, hagas lo que hagas, estás en el interior, en la inmanencia, de una situación o de un mundo que te supera. Ni nuestro pensamiento ni nuestros actos lograrán destruir o transformar esa situación de materialidad física que nos circunda desde que nacemos hasta que morimos. Estás adentro, estás incluido» (Badiou, 2013, p. 183). Y sin embargo...

A veces, mientras sucede “lo que es conforme a las reglas de un estado de cosas” (Badiou, 2007, p. 16), ocurre un destello, un relámpago, algo impredecible, algo que tiene el potencial de efectuar un cambio en una situación, de escapar a la estructura, de alterar un estado de cosas, de conmocionar “lo que hay”. Dada una situación, una estructura determinada, el acontecimiento es la súbita aparición en ella de elementos que antes, aunque tenían ser, no hacían presencia, no tenían existencia. Puesto como una secuencia sería así: dada una situación, una estructura determinada, un elemento (un “múltiple” lo llama Badiou) es excluido, “impresentado” ⇒ el elemento impresentado constituye un vacío “central” alrededor del cual se organiza la estructura ⇒ el vacío deviene, a veces, en un grado máximo de intensidad hasta adquirir existencia: este es el acontecimiento. Ligado al vacío situado en el corazón de una estructura, el acontecimiento hace visible lo que la estructura tiene que oprimir, por lo cual, el acontecimiento siempre está localizado, es decir, es siempre el acontecimiento de una situación específica (Badiou, 1999). Un ejemplo es pertinente: el análisis de Marx sobre el proletariado en las sociedades burguesas. En estas sociedades, el proletariado es el elemento impresentado, el múltiple sustraído de la esfera de la política. El proletariado

constituye un vacío en el corazón de la estructura de las sociedades burguesas pues sobre él se sostiene esta estructura. Y ante las luchas del proletariado, que es el acontecimiento, Badiou nos recuerda lo que dice la canción más famosa del movimiento obrero, *La Internacional*¹¹: “Los nada de hoy todo han de ser”. Los que se proclaman como “los nada de hoy”, se refieren a “nada” en el mundo de la política y el volverse “todo” implica el cambio de “situación”, de estructura, esto es, devenir en existencia (Badiou, 2010).

Así que el acontecimiento no proviene de la nada o de una intervención desde afuera, sino que un elemento de una situación antes “impresentado”, deviene existente en un grado máximo de intensidad. En las poéticas palabras de Tarby (Badiou, 2013, p. 186), el acontecimiento “es el surgimiento, el relámpago, la fulguración, por un instante, del vacío que subyace en la situación, sepultado en las estructuras”. Es, entonces, una situación que es trastocada, más aún, una estructura de poder que es transgredida. Tal transgresión, que se debe a que se hace visible, existente lo que antes, aunque tenía ser, estaba impresentado, provoca que el acontecimiento busque ser reprimido, desaparecido, por parte de la estructura.

Adicionalmente, un acontecimiento es breve, no perdura, se desvanece, tiende a desaparecer por la represión de la estructura; de ahí la analogía de Tarby sobre el acontecimiento como relámpago, como fulguración del vacío. Dada su brevedad y desvanecimiento, dado que no es por sí mismo la construcción de una realidad sino sólo su posibilidad, del acontecimiento sólo quedan sus efectos, entre ellos, su simbolización con un Nombre, con una Idea, con un Enunciado Primordial. Enunciado que, por otra parte, no se refiere necesariamente “a una palabra, sino a que el valor de ese término es una suerte de mandato” (Badiou, 2010, p. 94). En otras palabras, si el acontecimiento es la creación de una posibilidad, el nombre, la Idea, es “la posibilidad en nombre de la cual se actúa” (Badiou, 2013, p. 27). Más allá de los ejemplos de la historia francesa a los que recurre Badiou, de la historia

¹¹ En francés dice: *Nous ne sommes rien, soyons tout!* (No somos nada, ¡seamos todo!).

de México también se puede dar cuenta de algunos enunciados primordiales de acontecimientos: “Tierra y Libertad”, “Nos faltan 43”. Al lenguaje que intenta nombrar el acontecimiento, Badiou lo llama “lengua-sujeto”. Enunciados como emancipación revolucionaria, “no más deberes sin derechos”, una descripción de por qué un hombre está enamorado de una mujer, son casos de lengua-sujeto. Pero desde el saber predominante, esta lengua o carece de significado o trata de “traducirla” al vocabulario de algún saber.

Pero es relevante tener presente que no todo surgimiento de algo nuevo, no toda irrupción, conmoción, alteración de una situación o estructura es un acontecimiento. Como aclara Badiou, un acontecimiento lo es porque “en el corazón de toda situación hay un vacío ‘situado’, alrededor del cual se organiza la plenitud (o los múltiples estables) de la situación en cuestión” (2004, p. 101). De modo que Badiou apela al sentido lacaniano de vacío, mencionado en el capítulo 1, para su idea de acontecimiento. Y desde ese sentido lacaniano, en torno a la relación del vacío con el acontecimiento, Badiou agrega: “...puesto que una situación está compuesta por los saberes que por ella circulan, el acontecimiento nombra el vacío en tanto que nombra lo *no sabido* de la situación” (2004, p. 101). La intención de dar lugar a esta precisión es tener presente que una situación, una estructura, puede pasar por un cambio, por una novedad, pero si esta nombra, no el vacío, sino la completitud de la situación, de la estructura, ocurre sólo un simulacro de acontecimiento. El ejemplo que aporta Badiou es el del nazismo (2004). Cuando los nazis hablan de “revolución nacional-socialista”, toman prestados los términos “revolución” y “socialismo”, sin los cuales no tendrían un lenguaje propio, surgido del vacío de su situación. Además, su lenguaje da cuenta de la sustancia de una comunidad particular, la Alemania aria y su destino de dominar a los no pertenecientes a esa comunidad. En contraste, el acontecimiento que surge del vacío de una situación “no excluye ni obliga a nadie” (Badiou, 2004, p. 106).

La categoría de acontecimiento está vinculada en Badiou a una cierta concepción de verdad y de sujeto. Doy espacio a una y otro, aunque de forma breve, en virtud de su utilidad para hacer algunas consideraciones sobre las contra-narrativas de una autoetnografía. Primero, la relación entre el acontecimiento y la verdad, o procedimientos de verdad (Badiou, 2010). Una verdad, que deviene existente gracias a un acontecimiento, es el trazo material, en la situación, de un acontecimiento. Badiou (2004, p. 72) dice de la verdad que es una “ruptura inmanente” en una situación. Inmanente porque una verdad procede en esa situación y en ninguna otra, es la verdad de esa situación histórica concreta. Y ruptura porque, antes de que el acontecimiento lo hiciera posible, el procedimiento de verdad no podía ser nombrado, pensado, ni representado por los saberes establecidos. Así que, a los saberes, Badiou opone la verdad, pues los saberes, los enunciados correctos, los conocimientos, pueden ser verídicos, pero no son una verdad; más bien, esta “agujera”, atraviesa, los saberes.

Badiou (2004, 2010) sostiene que las verdades, siempre originadas en un acontecimiento, pertenecen a cuatro órdenes: ciencia, arte, política (de emancipación) y amor. En ciencia: ciertas áreas del saber se conmocionan con la aparición de un acontecimiento, puede ser un descubrimiento o una concepción teórica que reordena ciertos datos que se encontraban aislados y ahora se transforma su enfoque y adquieren otro significado. En arte: aquello que no tenía valor y hasta se consideraba informe se transforma en una expresión valiosa por la emergencia de patrones pictóricos que ahora le dan significado a lo que antes se consideraba sin forma. En política: un grupo es agredido una y otra vez por la estructura, pero un día ese grupo llega a estar dispuesto a todo y se hace presente. Otros individuos se agregan a ese grupo, el cual genera una revuelta que modifica la estructura. En el amor: es la circunstancia y experiencia de un Dos, gracias al acontecimiento del encuentro. Ese Dos es más difícil que el Uno, más vulnerable al azar y a la labor de fidelidad. Él o ella dejan de ser Uno y conjuntamente enfrentan el desafío del pensamiento del Dos y el ejercicio del Dos (Badiou, 1990).

La verdad así concebida, como un procedimiento que vincula la universalidad (no en sentido de ignorar la singularidad, sino en el de que puede pertenecer a todos) a la contingencia del acontecimiento (Badiou, 2010), se aleja de lo que habitualmente entendemos por “verdad”: un hecho verificado, un enunciado correcto, los saberes comprobados. Por eso es útil que el propio Badiou, para contribuir a aclarar, apunte que su concepción de verdad se corresponde con aquello a lo que Deleuze, un autor tal vez más cercano para muchos, llamó “sentido”. Y debido a que él se declara un autor que “asume el clasicismo”, ha denominado “verdad” a lo que también pudo denominar “Bien”, “espíritu”, “fuerza activa”, “noúmeno” (2013, p. 171).

Y el tercer concepto, vinculado al de acontecimiento y al de verdad, es el de *sujeto*. El concepto de sujeto de Badiou (2004) no se corresponde con el sujeto psicológico, ni con el sujeto reflexivo de Descartes o el sujeto trascendental de Kant. Para Badiou, el sujeto, por un lado, es inducido, por el acontecimiento, y, por otro, es el sostén de una verdad. Así que el sujeto no existe antes de que surja un acontecimiento y su respectivo procedimiento de verdad, es decir, el sujeto es contingente al acontecimiento, está al servicio del acontecimiento. Una verdad es la que convoca a alguien, a un animal humano en el lenguaje de Badiou, a volverse sujeto, o, mejor aún, a entrar en la composición de un sujeto. Es en los cuatro tipos de verdad, ciencia, arte, política y amor, donde deviene el sujeto. En la ciencia, un individuo se incorpora a la composición de un sujeto al colaborar en la solución de un problema después de que los procedimientos más utilizados han fallado. El sujeto de un proceso artístico no es el artista, sino las obras de arte. Los amantes son convocados a participar en la composición de un sujeto de amor, que los excede a uno y a otro. En política, un movimiento de lucha por la liberación convoca a un individuo a que se incorpore... y se incorpora, así que el sujeto de una política no es el individuo militante, pero este entra en la composición de ese sujeto. En todos estos casos, el sujeto excede a un “alguien”; este alguien es al que una verdad convoca para incorporarse a la composición de un sujeto.

El sujeto se define por su fidelidad al acontecimiento (Žižek, 2011b). Para Badiou, la fidelidad tiene gran relevancia en la definición de sujeto. En efecto, él define al sujeto por la fidelidad de éste al acontecimiento. Por fidelidad se refiere a las acciones con las que un sujeto se involucra en las consecuencias de un acontecimiento. Si un acontecimiento es sólo la creación de posibilidades, el sujeto fiel es el que emprende acciones para que esas posibilidades se vuelvan reales o se inscriban en una situación o estructura. A este sujeto Badiou lo llama sujeto fiel (2010). Pero Badiou también plantea otros dos sujetos en relación con la verdad del acontecimiento: el sujeto reactivo y el sujeto oscuro. El sujeto reactivo niega la efectividad del acontecimiento, hace como si el acontecimiento no se hubiera dado. Este sujeto, por ello, busca conservar las formas anteriores al acontecimiento. Cuando más, el sujeto reactivo inventa nuevas prácticas conservadoras para mantener la continuidad de la estructura. Y el sujeto oscuro quiere destruir las huellas del acontecimiento. Junto con la destrucción de la verdad originada por un acontecimiento, este sujeto busca también la destrucción del sujeto fiel. El sujeto oscuro, sujeto traidor, sujeto fascista, busca inventar una “verdad” ficticia que rivalice con la verdad del acontecimiento. Para eso, este sujeto apela a una raza, un grupo, una cultura, una institución, una nación, un dios (Badiou, 2010). En México, en el movimiento estudiantil del 68, el sujeto fiel a ese acontecimiento siguió enunciados como “Nada con la fuerza, todo con la razón”, “Estos son los agitadores: ignorancia, hambre y miseria”. Frente a este sujeto fiel, el sujeto oscuro recurrió al “orden jurídico”: “Hemos sido tolerantes hasta excesos criticados, pero todo tiene un límite y no podemos permitir ya que se siga quebrantando irremisiblemente el orden jurídico”¹².

Las contra-narrativas a las que busca dar lugar la autoetnografía de una “situación” educativa, desde la perspectiva del acontecimiento, también asumen una dimensión política como en los dos referentes anteriores. En el primero,

¹² Estas son las reaccionarias palabras de Gustavo Díaz Ordaz ante el Movimiento Estudiantil de 1968.

contra los efectos de las descripciones delgadas, descripciones vacías, elaboradas desde figuras externas y/o de autoridad, se encuentran las descripciones gruesas o densas, las descripciones de quienes participan directamente en alguna práctica. En el segundo, los saberes locales se insurreccionan contra los saberes totalitarios, unitarios o globalizadores. En este tercer referente, la situación o estructura misma contiene un vacío, un impresentado que, gracias a un acontecimiento, deviene visible o existente.

Más concretamente, las “*contra-narrativas acontecimentales*”, por partir de un acontecimiento son una irrupción de posibilidades que transgreden una estructura. Así, una contra-narrativa es el trazo material de la dislocación que efectúa lo contingente, lo inesperado, lo perturbador, en una estructura, En efecto, a la organización, a la estabilidad, a lo suprahumano, a lo atemporal, a lo metanarrativo de una estructura le adviene lo repentino, lo inestable, lo humano, lo temporal, lo contra-narrativo y con ello lo transgresor que no excluye a nadie.

Esta irrupción de lo transgresor en una estructura, Žižek la describe como “el momento en que la Eternidad se adentra en el tiempo” (2014, p. 46), es decir, el momento en el que una estructura atemporal se adentra en la contingencia de las vicisitudes humanas que, al pasar una trama, adquieren temporalidad (Ricoeur, 1995). Doy lugar a esta perspectiva adicional de Žižek sobre el acontecimiento porque es una forma más de ver que en una autoetnografía deben ponerse en interacción esas dos instancias: la situación o estructura y el acontecimiento; las metanarrativas y las contra-narrativas. Aquí he anotado “ponerse en interacción”. Pero “la Eternidad adentrada en el tiempo”, como lo escribe Žižek, me da pauta para explorar que ese “ponerse en interacción” de la estructura y el acontecimiento en una autoetnografía puede verse también como un oxímoron. En tal caso, entonces, en lugar de verla sólo como un “poner en interacción”, una autoetnografía se vería como una apelación al recurso retórico del oxímoron. Por ello, lo estructural y lo acontecimental, lo metanarrativo y lo contra-narrativo, lo teórico y el flujo de realidad, se verían como dos instancias que, al ser integradas

de forma dialéctica a través de una autoetnografía, dan lugar a la creación de posibilidades, posibilidades de sentido, pero de sentidos transgresores.

3. Lo performático y digital-activo en la autoetnografía

Lo performático

En la noción de performance en las ciencias sociales y humanas distingo dos líneas. En primero lugar, la que se deriva de los enunciados performativos en el sentido que los plantea J. L. Austin (1982). Los enunciados performativos son aquellos que al expresarse no buscan describir algo, por lo que no se puede decir si son verdaderos o falsos, sino que al expresarse realizan una acción. Es el caso en el que alguien que está en una ceremonia para asumir un cargo con lealtad, honradez, etc., expresa: “Sí, juro”. Esta expresión no es verdadera o falsa, sino que realiza, hace algo. En otras palabras, los enunciados performativos instauran ciertas realidades. Una de las principales autoras que ha llevado lo performativo a las ciencias sociales es Judith Butler (2007). A partir de su trabajo en torno a cómo el género es construido a través de actos performativos reiterados, otros trabajos han seguido el enfoque performativo para indagar la construcción de la identidad o la raza.

En segundo lugar, se encuentra la línea que proviene del performance en el contexto del arte. A su vez, en este contexto del arte, el performance ha heredado dos tradiciones. Por un lado, la del performance como representación: ceremonias, chamanismo, surgimiento y resolución de crisis, representaciones de la vida cotidiana (deporte, entretenimiento), juego, proceso de creación artística, ritualización (Schechner, 2012). Por otro lado, está la tradición del arte del performance, también conocido como arte-acción o happening (Taylor y Fuentes, 2011).

Diana Taylor (Taylor y Fuentes, 2011) propone emplear en español la forma adjetivada “performativo” para referirse a la primera línea descrita, la del aspecto discursivo del performance. Y usar el adjetivo “performático” en referencia, en general, a la dimensión no discursiva del performance, más concretamente, a la segunda línea del performance, la relacionada con el contexto del arte. Taylor argumenta que la razón de su propuesta se debe a la importancia de resaltar lo visual ante el logocentrismo que ha caracterizado a occidente. En atención a esta propuesta es que empleo “performático” para referirme al uso de medios expresivos, en este caso, con fines de investigación.

Hablar de indagación performática requiere una breve descripción del contexto en el que se inscribe, que es el de los estudios del performance. Es un campo al que Taylor denomina posdisciplinario, en lugar de multi o interdisciplinario, porque “trasciende fronteras disciplinarias para estudiar fenómenos más complejos con lentes metodológicos más flexibles que provienen de las artes, humanidades y ciencias sociales” (2011, p. 13). Más allá de que los autores lo consideran un campo que difícilmente se podría delimitar, los estudios del performance se han ocupado de tres dominios. Uno es el discurso performativo ya mencionado. El segundo es el arte del performance o arte-acción, ese arte que surge por el camino que abrieron los cubistas “al infinito”. Ellos se encargaron de introducir elementos ajenos a la pintura y la tela. Elementos que en un inicio fueron pedazos de papel, pasando por otros materiales, hasta incorporar al espacio real. Esta evolución llegó a incluir a las personas que visitaban los espacios de esas obras, lo que agregó formas en movimiento y coloridas. Esas personas llegaron a ser contadas como quienes “están dentro” (Kaprow, 1966, citado en Schechner, 2012, p. 267). Es un arte, entonces, que progresivamente se fue alejando de la creación de un objeto de representación para moverse hacia la acción, la presencia, la experiencia misma, es decir, la acción en vivo desplazó al objeto. Pero no era cualquier acción, sino una cargada de teoría, de transgresión, de reflexión, de política, de subjetividad. Por lo tanto, una acción con posibilidades “al infinito” en cuanto a sus sentidos. El tercer dominio que alimentó los estudios del performance

han sido los performances culturales. En este caso el performance tiene la connotación de representación en un sentido muy amplio: rituales, ceremonias, juegos, artes escénicas, deportes, espectáculos populares, etc.

Investigadores como Robert Schechner (2011, 2012), Victor Turner (1981, 2002), dos de los más reconocidos, así como artistas e interesados en este tema, agrupados bajo el encabezado de los estudios del performance, han aportado diferentes categorías, enfoques, metáforas y prácticas, correspondientes a los planos epistemológico, teórico o metodológico. Algunas de estas categorías han sido diseñadas por esos estudiosos del performance a partir del análisis tanto del arte del performance como de los performances culturales y de la recuperación del discurso performativo. Es el caso, por ejemplo, de la relevante categoría de “acción restaurada” aportada por Schechner (2011). Otras de las categorías, en cambio, han sido adaptadas de otras disciplinas como la filosofía, psicoanálisis, psicología, sociología, crítica literaria, dramaturgia, semiótica, antropología, etcétera. Un ejemplo de categorías adaptadas de otras disciplinas es cómo el análisis de la identidad, la raza o el género se ha efectuado desde una perspectiva representacional con ayuda de conceptos aportados por el postestructuralismo (Schechner, 2012).

Naturalmente, en numerosos casos es difícil delimitar si son categorías derivadas a partir, por una lado, de la teorización en torno al discurso performativo, al arte del performance, a los performances culturales, o, por otro, si son categorías adaptadas desde otras disciplinas. De cualquier forma, estas categorías aportadas por los estudios del performance tienen dos características principales. Una es que hacen énfasis en lo corpóreo, lo expresivo, lo estético, lo relacional, lo subjetivo. La razón es que buscan reivindicar categorías de lo icónico, alejadas de la dictadura del discurso verbal. La segunda es que estas categorías son sensibles a, y propiciadoras de, la crítica, la participación, la protesta, la transgresión, la acción política, contra las estructuras de poder o, en el lenguaje de este trabajo, las metanarrativas. El posicionamiento crítico de esas categorías hacia las

estructuras de poder está dado en buena medida por la influencia del importante papel que ha tenido el arte del performance como forma de crítica y protesta social en la historia del siglo anterior y lo que va del actual (Taylor, 2011).

Los estudiosos del campo del performance emplean estas categorías mencionadas para continuar con la reflexión tanto del arte del performance, como de los performances culturales. Pero además, estudiosos tanto del performance como de otras disciplinas han extendido la aplicación de esas categorías hacia diferentes ciencias sociales y humanas como la psicología (Holzman, 1999; Newman y Holzman, 2006), pedagogía (Alexander y otros, 2005; Denzin, 2006b, 2008; Pineau, 2002) o antropología (Alexander, 2005). Y es de resaltar que los investigadores, junto con esas categorías, también han llevado su posicionamiento crítico. Así que la justicia social, equidad, dignidad, derechos humanos, cultura de paz, son referentes que orientan el enfoque performático en las ciencias sociales y humanas. Como es natural, en este trabajo es de especial interés la aportación que las categorías del campo de los estudios del performance puedan hacer en la indagación de procesos educativos.

Entonces, hablar de indagación performática en ciencias sociales y humanas hace referencia al uso de medios performáticos en un proyecto académico o de investigación. Esos medios pueden ser fotografía, narrativa de ficción, poesía, video, música, dibujo, escultura, medios digitales (Gergen y Gergen, 2011, 2012). Con respecto a la indagación performática en el caso particular de la autoetnografía es preciso aclarar que diferentes especialistas en este método distinguen dos grandes tipos de autoetnografías (Denzin, 2006a; Ellingson y Ellis, 2008). Por un lado, una autoetnografía analítica, relacionada con el interaccionismo simbólico y que enfatiza las explicaciones teóricas de fenómenos sociales más amplios; por otro, la autoetnografía evocativa, vinculada con el pensamiento postestructuralista y que, al asumir la invitación de ese pensamiento a explorar nuevas formas de conocimiento, recurre a la poesía, drama, lecturas de teatro, narrativas, aforismos, conversaciones, epístolas, comedia, sátira, alegorías,

textos visuales, etcétera (Richardson y St. Pierre, 2005). Me adhiero a la idea de que los intereses de una autoetnografía no necesariamente excluyen a los de la otra (Richardson y St. Perre, 2005; Ellingson y Ellis, 2008), por lo que la autoetnografía que aquí propongo tiene compromiso con la indagación performática, a la vez que está interesada en la reflexión teórica en torno a la inscripción en categorías estructurales de las narrativas encarnadas en diferentes formas expresivas.

Con más detalle, la indagación performática con la que está comprometida una autoetnografía del campo educativo como a la que aquí trato de dar forma tiene las características siguientes:

1. Enfatiza la dimensión expresiva de las formas de representación no logocéntricas, como el dibujo, la fotografía, la escultura, la música (Arnheim, 1979, 1989). Este énfasis es significativo porque implica una oposición a la colonización que el logocentrismo ha efectuado con respecto a otras formas de representar el conocimiento (Mignolo, 1992). En el caso de la investigación en contextos académicos, el discurso verbal de tipo paradigmático se ha constituido en la forma dictatorial de comunicar el conocimiento, en detrimento de los modos que apelan a lo corporal, a lo expresivo, a lo estético. En ese sentido, los medios performáticos son una alternativa para comunicar el conocimiento que conviene explorar.
2. Los medios performáticos que ponen en juego narrativas de ficción, fotografía, poesía, video, música, dibujo, escultura, son una vía para propiciar la crítica, la participación, la protesta, la transgresión, la acción, contra las metanarrativas. De modo que con los medios performáticos no se trata de obtener “datos” para interpretar sus significados, sino de formas de promocionar la participación.
3. Un medio performático suele demandar de su autor tres consideraciones.
 - 3.1. El autor pone en juego una dimensión *performativa*, es decir, con su obra contribuye a instaurar ciertos significados, ciertos mundos, ciertas realidades, ciertos fines sociales, ciertas relaciones. Un medio

performático, acerca de las relaciones, ¿a cuáles de ellas contribuye o sostiene?, ¿a cuáles se opone? (Gergen y Gergen, 2012).

3.2. Un medio performático está asociado a una *audiencia*, ya sea presencial o virtual. Al estar pensado para otros, el autor, a través de ese medio performático, ¿a qué otros incluye?, ¿a qué otros excluye?, ¿cómo posiciona a los otros?, ¿quién piensa el autor y su obra que es el otro? (Ellsworth, 2005).

3.3. Un medio performático exige una *reflexividad* por parte de su autor en relación con sus contextos históricos y sociales. Esa reflexividad, por un lado, conduce a que el autor asuma un posicionamiento en relación con esos contextos a través de su obra, por otro, implica también una reflexividad sobre la propia identidad (Alcázar, 2012).

Lo digital-activo en una autoetnografía

La autoetnografía que propongo como posición intelectual para pensar la práctica educativa ve a ésta como un escenario de lucha entre metanarrativas y contra-narrativas. A partir de un desarrollo del enfoque narrativo presentado en el capítulo anterior, en este capítulo he expuesto referentes para abordar tanto las metanarrativas como las contra-narrativas. En el apartado anterior he trazado a grandes rasgos el carácter performático al que es sensible esta autoetnografía. Ahora presento la idea de una modalidad más particular dentro del modelo de autoetnografía hasta ahora he expuesto. Esta modalidad más particular recurre para su elaboración a lo “digital-activo” como lo llamo por los atributos de la web 2.0.

La intención de llevar la dimensión digital a la autoetnografía está derivada, en parte, de los relatos digitales (en inglés, *digital storytelling*) en el sentido que los plantea Lambert (2007, 2010, 2013). En un relato digital su autor cuenta en primera persona una historia a partir de un guion de entre 300 y 500 palabras, con

apoyo en imágenes, video, documentos digitalizados y una banda sonora. Los relatos digitales se han visto potencializados gracias a las herramientas, recursos y medios de lo que algunos han llamado la web 2.0, la web participativa.

En efecto, en lo que se ha denominado como la web 1.0, los usuarios se limitaban a la observación pasiva de contenidos que otros habían creado para ellos; era la “web de los datos”. A la web 2.0, término que nació a mediados de 2004, la caracterizan aplicaciones como *Wikipedia*, *Youtube*, *Facebook*, *WordPress*, *Blogger*, por mencionar algunas. Con ellas, esta web se ha convertido en una “plataforma abierta, construida sobre una arquitectura basada en la participación de los usuarios” (Cobo y Pardo, 2007, p. 15). Con la interacción, colaboración y participación de los usuarios mediante la creación de contenidos, esta web ya no es la de los datos, en la que los usuarios eran sólo consumidores ante un escaparate de contenidos, sino una web activa, una web de las personas (Fumero y Roca, 2007). La web activa le ha conferido a los relatos digitales convertirse en un movimiento de talla mundial, como lo hacen patente Hartley y McWilliam (2009) al reunir experiencias de lugares tan diversos como Brasil, Australia, China, Bélgica, Gales; y en relación con temas también muy diversos como la participación social, la identidad, el juego, el comercio, la juventud, la educación, las organizaciones, instituciones culturales. En el caso particular de la educación, como es de esperarse, ya hay diversas publicaciones acerca de las valiosas propiedades con que cuentan los relatos digitales para procurar muy amplios fines educativos (Díaz Barriga, 2015; Frazel, 2011; Ohler, 2013).

Varias características de los relatos digitales, como que son narrados en primera persona, con base en un guion de entre 300 y 500 palabras, con apoyo en imágenes, video, documentos digitalizados y una banda sonora, el uso de la web activa, así como el alojamiento del video en *Youtube*, son compartidas por la autoetnografía digital. Sin embargo, también hay significativas diferencias entre un relato digital y una autoetnografía digital que busca dar lugar a contra-narrativas. La diferencia más significativa, y de la que se infieren otras, es que los modelos

que suelen seguir quienes elaboran o proponen relatos digitales en educación difícilmente critican que tales modelos pueden ser parte de una “relatocracia” de la que Salmon (2010) busca advertirnos. Es decir, de lo que Salmon habla no es de la omnipresencia, importancia o valor del relato, que tan memorablemente describió Barthes (1996)¹³. Más bien, Salmon expone los usos instrumentales del relato con fines de gestión o de control; el uso de los relatos para formatear la mente; el relato como medio para conducir a los individuos a que se identifiquen y conformen con unos modelos. En los términos que empleo en este trabajo, de lo que Salmon nos habla es del uso de tramas de metanarrativas por parte de instituciones, políticas económicas, campos y prácticas culturales. Tramas de poder que, como expuse en el capítulo anterior, tienen un papel en que las personas busquen activamente el someterse a alguna metanarrativa.

Así que, por el secuestro actual de los relatos que señala Salmon por parte de las estructuras de poder, considero necesario enfatizar unas diferencias con la autoetnografía digital. La elaboración de relatos digitales por profesores o alumnos puede tener una misión educativa, pero esos relatos no necesariamente están pensados para que su autor haga patente un posicionamiento con respecto a alguna categoría estructural de tipo histórica, social, teórica, etc.; una autoetnografía sí. Otra diferencia, un relato digital se apoya en fotografías, video, imágenes, banda sonora; pero una autoetnografía performática no sólo acompaña la narración con esos medios, busca que esos medios alcancen un sentido performático como lo he descrito, es decir, que una fotografía, un dibujo, una poesía, un meme, sean un medio de crítica, de protesta, de transgresión hacia una metanarrativa. Y una más, una autoetnografía digital, en los 3 a 5 minutos que

¹³ En su *Introducción al análisis estructural de los relatos* Barthes escribe: “Innumerables son los relatos existentes. (...) el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado... el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso ajena” (1996, p. 7).

tendría de duración, recurre a un tropo o recurso retórico como la personificación, la metáfora o la antítesis para dar concreción a la batalla entre metanarrativas y contra-narrativas; en cambio, un relato digital puede prescindir de ese tropo o recurso retórico sin mayores efectos.

En resumen, he propuesto a la autoetnografía como un espacio en el que me posiciono para pensar, criticar, orientar la propia práctica educativa. Esta posición intelectual parte de la idea de que el escenario educativo es un campo de lucha entre metanarrativas y contra-narrativas y, ante esa lucha, se posiciona en contra de las metanarrativas y a favor de dar lugar a contra-narrativas. La autoetnografía encuentra en la indagación performática, en el sentido en que la he descrito, un medio idóneo para propiciar esas contra-narrativas. Ahora bien, dentro de esta autoetnografía performática, planteo una modalidad más particular, una modalidad que recurre a lo digital activo para potenciar sus posibilidades. Algunas de esas posibilidades que lo digital activo enriquece en la autoetnografía son las siguientes:

Quién narra. Los relatos generalmente los creaban quienes tenían un buen dominio de los códigos de la narrativa. Hoy, el uso de imágenes fotográficas o en video, de la banda sonora y de documentos digitales, así como el contacto con posturas críticas plasmadas en materiales digitales en la web activa, dan pauta para que otras muchas personas se incorporen a elaborar narrativas críticas aunque no sean expertos en el manejo de los códigos del relato. Profesores y estudiantes pueden elaborar narrativas personales que hagan densas las descripciones de sus experiencias a través de esos recursos digitales. Además, esas descripciones densas son una oportunidad para que quien narra pueda encontrar una voz crítica ante las metanarrativas y sus tramas, temas y microprácticas de poder.

A quién y con quién narrar. Los sitios de alojamiento como *Youtube* han permitido que quienes elaboran una autoetnografía digital la puedan difundir para

innumerables personas. Por otro lado, la interacción y colaboración que propicia la web activa ayuda a que una autoetnografía digital pueda ser elaborada por varias personas con el enriquecimiento que ello implica. Si una persona observa que su autoetnografía digital es vista por cientos o miles de visitantes y adicionalmente entra en comunicación con algunos de esos visitantes, es probable que se genere un sentido de participación social desde una posición crítica.

Cómo narrar. Aunque hay múltiples tutoriales para guiar la elaboración de una narrativa digital, el *storyboard* es el recurso básico para organizar la narrativa. El *storyboard* permite tomar decisiones en cuanto a la pre-producción de los diferentes componentes de una autoetnografía, tales como qué imágenes, qué edición se le puede dar a esas imágenes, el tono de voz de la narración, la música, el tipo de transición entre imágenes. Pero al final se trata de pensar estas decisiones desde la perspectiva de una indagación performática plasmada en lo que será una autoetnografía digital. En lo que respecta a la producción y post-producción, hay diferentes opciones de software como *moviemaker* que son de fácil acceso para la concreción final de una autoetnografía digital.

Finalmente, llevar la dimensión de lo digital-activo a la autoetnografía no implica dejar de reconocer algunos de los cuidados que se deben tener en torno a ciertas “variables”, por ejemplo, lo que se ha llamado la infoxicación o la brecha digital. Más bien, lo digital activo en la autoetnografía es una vía que busca contribuir para que los agentes del escenario educativo participen en democratizar instrumentos intelectuales, en hacer oír su voz en diferentes escenarios más allá del salón de clases, en aminorar la predominancia de discursos metanarrativos.

Para terminar

En este capítulo he presentado la parte central de la propuesta de este trabajo, a saber, a la autoetnografía como un posicionamiento intelectual. La autoetnografía es comúnmente conocida como un método de investigación y así la empleo en este trabajo, sin embargo la propuesta es plantearla como un espacio en el cual posicionarse tanto para estructurar la reflexión crítica acerca de la propia práctica educativa, como para dar forma a una intervención educativa de tipo crítico. La autoetnografía, en tanto que espacio de posicionamiento, implica situarse del lado del impresentado, del colonizado, y desde ahí abordar diferentes entidades teóricas y metodológicas que apunten hacia una descolonización de las prácticas educativas, hacia el análisis y desmontaje de metanarrativas en educación, hacia la construcción de posibilidades de contra-narrativas, apoyadas en lo performático y digital.

Ya he apuntado que desde la autoetnografía veo la práctica educativa como un escenario de lucha entre metanarrativas y contra-narrativas. En este capítulo he abordado cómo se pueden entender las metanarrativas y sus efectos en un escenario educativo, para lo cual he distinguido entre categorías asociadas a las metanarrativas. Primero, tipos de metanarrativas como el patriarcado, la colonialidad, el eurocentrismo, el capitalismo, la modernidad, por ejemplo. Segundo, los temas de las metanarrativas, como la cultura burguesa, jerarquizar seres humanos a partir del progreso, la verdad, belleza, éxito o felicidad. Tercero, las metáforas de las metanarrativas, aquellas que apelan a dominios-fuente como el darwinismo, lo empresarial, lo tecnológico, lo mecanicista, metáforas influidas por la modernidad. Y cuarto, los saberes y microprácticas de poder en el sentido en que Foucault se refiere a las microfísicas de poder. Desde estas distinciones conceptuales se puede analizar la presencia de las metanarrativas en los espacios educativos y cómo moldean las subjetividades de los protagonistas y las relaciones entre ellos. Pero es necesario enfatizar que para que las metanarrativas

ejerzan su poder requieren un instrumento eficaz que lleve a las personas a mantener vigentes esas metanarrativas. La elaboración de una trama es ese instrumento implicado en una narrativa cualquiera. La trama le confiere un margen de libertad y creatividad a quien elabora una narrativa, pero en el marco de una metanarrativa la trama opera para que una persona emplee ese margen de libertad para participar activamente en el sometimiento de sus historias personales a los temas impuestos por las metanarrativas.

Una autoetnografía como espacio de posicionamiento intelectual busca hacer visibles esas metanarrativas en el escenario educativo y propiciar narrativas que por resistir, desafiar, transgredir a aquellas, las llamo contra-narrativas. En este capítulo recurro a tres referentes para pensar las contra-narrativas en tanto que concepto y objeto empírico de una autoetnografía. Primero, abordé las contra-narrativas desde la idea de descripción densa de la que habla Geertz. En este caso una contra-narrativa sería una *narrativa densa*, una narrativa que busca hacer justicia a la riqueza de significados de quienes participan directamente en una experiencia, tales narrativas se oponen a las descripciones delgadas que las estructuras de poder tratan de imponer para uniformar los significados que esos participantes confieren a sus experiencias. En segundo lugar, recurrí a la actividad genealógica que aporta Foucault para observar a las contra-narrativas. Desde la genealogía, las contra-narrativas pueden verse como narrativas que después de haber sido subyugadas por narrativas globalizadoras, totalitarias, unitarias, logran insurreccionarse contra ese totalitarismo. Desde esta perspectiva, la autoetnografía buscaría la insurrección de *narrativas genealógicas*. Por último, recurrí al concepto de acontecimiento de Alain Badiou para pensar las contra-narrativas. El acontecimiento se refiere a la súbita alteración, conmoción, transgresión, por la que, a veces, pasa una estructura de poder, como resultado de lo cual, se crean posibilidades para quienes estaban sometidos a ese poder. Pero la brevedad del acontecimiento, en virtud de que busca ser suprimido por la estructura de poder, requiere “fidelidad” de quienes por creer en esas posibilidades y tratar de darles realidad se convierten en “sujeto”. *Las contra-*

narrativas acontecimentales se verían, desde este concepto, no como el acontecimiento, sino como un medio para contribuir a enunciar y realizar las posibilidades creadas por el acontecimiento que transgredió una estructura de poder.

Finalmente, al posicionamiento intelectual de la autoetnografía le agrego dos dimensiones con la intención de ampliar sus posibilidades críticas: lo performático y lo digital activo. Lo performático en ciencias humanas y sociales hace referencia a ese tipo de indagación que recurre a medios expresivos como parte de un proyecto académico. Entre esos medios se encuentran la fotografía, la poesía, el dibujo, la poesía, la narrativa de ficción, la escultura o el video. Debido a los medios que pone en juego la indagación performática y a que está asociada con fines de crítica, protesta, participación, transgresión, contra las estructuras de poder, es idónea para el posicionamiento autoetnográfico que propongo. De este modo, la autoetnografía se ve enriquecida en dos sentidos. Uno, al ampliar sus formas de representación, pues que no sólo recurre al discurso verbal propio del texto científico, sino también a las formas expresivas, corpóreas, estéticas y subjetivas. Y dos, también se enriquece porque esos medios expresivos son una alternativa adicional tanto para hacer visibles metanarrativas como para promover la construcción de contra-narrativas ante esas metanarrativas.

Y la otra dimensión pensada para ampliar las posibilidades de la autoetnográfica es lo digital activo. Esta dimensión la llamo digital activa por las cualidades que aportan las herramientas, recursos y medios de lo que se denomina la web 2.0, la web activa, a saber, la participación, la interacción y la colaboración de los usuarios de esta web activa. En efecto, por un lado, propiciar que el usuario sea un creador de contenidos y, por otro, el poder compartir esos contenidos en redes sociales y sitios de alojamiento de datos, hace que lo digital activo sea idóneo para enriquecer el posicionamiento autoetnográfico que propongo.

CAPÍTULO 3

UNA PROPUESTA DE AUTOETNOGRAFÍA

La autoetnografía es un término genérico que abarca una gama muy diversa, y a veces contradictoria, de formas de investigación. Dentro de esa diversa gama, en este trabajo propongo a la autoetnografía no sólo como método de investigación, sino como posicionamiento intelectual para pensar la práctica educativa, aunque a estas alturas también podría llamarlo posicionamiento performático para el análisis de la práctica educativa, debido a la influencia del enfoque del performance en la presente propuesta. En los capítulos anteriores he expuesto la trayectoria conceptual que he seguido para hacer densas, en el sentido de Geertz (1996), las principales categorías de esta propuesta, a saber, las narrativas autorreferenciales de tipo crítico-cultural, las metanarrativas, las contra-narrativas, el acontecimiento y lo performático, así como lo digital, cuando las condiciones técnicas lo permiten.

Ahora me toca “ensamblar” estas categorías y presentar de forma sintética la autoetnografía que propongo como forma de investigación. Así que, en este capítulo, después de dar un breve contexto histórico en el que se inscribe la aparición de la autoetnografía, presento un esquema de la autoetnografía como forma de investigación en dos partes: su contenido y su forma. A continuación expongo dos autoetnografías cuyos temas, aunque es el mismo, se apegan a dos tipos distintos de autoetnografía. La primera, es más cercana al tipo de autoetnografías que suelen denominar evocativa. La segunda, se acerca más a un tipo de autoetnografía analítica. Uno y otro tipo los describo más adelante.

1. Antecedentes: el momento posmoderno de la investigación cualitativa

Antes de que los investigadores emplearan con amplitud el término autoetnografía, hubo trabajos que ya apuntaban a este método pero eran denominados con otros títulos. Ellis y Bochner (2000) enlistan algunos de esos términos con los que diferentes investigadores titularon sus estudios y que ya apuntaban hacia las características de la autoetnografía: narrativas personales, narrativas del Yo, narrativas de experiencias personales, auto-relatos, descripciones en primera persona, ensayos personales, relatos etnográficos cortos, investigación del miembro pleno, etnografía personal, autobiografía crítica, etnografía del Yo, socioautobiografía, etnografía reflexiva, etnobiografía, autobiología, autobiografía colaborativa, autobiografía etnográfica, textos experienciales, etnografía autobiográfica.

La primera referencia a la autoetnografía data de 1975, cuando Karl Heider usó el término "*auto-ethnography*" para describir un estudio en el que miembros de una comunidad hacían una descripción de su propia cultura. En 1979, David Hayano empleó "*auto-ethnography*" para referirse a los antropólogos que conducen y escriben etnografías de su 'propia gente' (Adams y otros, 2015). Pero más allá de la aparición del término, ¿cuál es el contexto en el que surge la autoetnografía dentro de la investigación cualitativa? Denzin y Lincoln (2005) han marcado ocho momentos históricos que han atravesado la investigación cualitativa: 1) El tradicional (1900-1950); 2) El modernista o de la etapa dorada (1950-1970); 3) Los géneros difusos (1970-1986); 4) La crisis de la representación (1986-1990); 5) El posmoderno, un período de etnografías nuevas y experimentales (1990-1995); 6) La indagación postexperimental (1995-2000); 7) El presente impugnado metodológicamente (2000-2004); y 8) El futuro fracturado (2005-). El momento de los géneros difusos (*blurred genres*) se caracterizó por la aparición de argumentos postpositivistas, así como por la adopción de diversas perspectivas interpretativas como la "hermenéutica, semiótica, fenomenología, estudios culturales y el feminismo" (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). En este período el investigador empieza

a convertirse en un bricoleur, en un autor de bricolajes, alguien que ensambla no sólo campos de diferentes disciplinas, sino diversos lenguajes y herramientas metodológicas. En la siguiente fase, la de la crisis de la representación, los investigadores se esfuerzan por posicionarse ellos mismo y a los sujetos en textos reflexivos. Tiene lugar lo que Denzin y Lincoln llaman una “diáspora metodológica”, un “éxodo de dos vías” en el que los humanistas se mueven hacia las ciencias sociales y los investigadores de las ciencias sociales hacia las humanidades. Unos y otros aprenden a producir textos que se resisten a ser leídos en términos lineales, unívocos o simplistas. En consecuencia, la línea entre el texto y el contexto se vuelve difusa. Si bien estos dos períodos, el de los géneros difusos y el de la crisis de la representación tuvieron aportaciones necesarias para que la autoetnografía adquiriera un lugar dentro de la investigación cualitativa, es en el período posmoderno, en el que aparecen las autoetnografías en las que su autor escribe en primera persona y con recursos literarios para analizar “las complicaciones de estar posicionado dentro de aquello que estudia” (Ellis y Bochner, 1996, p. 30).

El pensamiento posmoderno formuló diferentes críticas a las limitaciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas de las ciencias sociales, tales críticas dieron pauta para que estas ciencias se plantearan nuevos enfoques, objetivos y formas de investigación. Entre los nuevos enfoques y objetivos generados a partir de esas críticas se encuentran, por ejemplo, la búsqueda de narrativas locales como rechazo hacia las narrativas universales; la construcción de nuevas relaciones entre los autores, los textos y los lectores; la incorporación de los relatos como instrumento de investigación en virtud de su potencial para preservar la complejidad de la experiencia humana, para la construcción de significados compartidos de relevancia para las identidades personales y culturales; la construcción de resistencia contra la tendencia colonialista de los investigadores que desde una posición de superioridad ingresan a una comunidad; el acercamiento a métodos humanistas propios de la literatura y el alejamiento de los métodos de las ciencias naturales; la preferencia por los relatos más que por las

teorías; el reconocimiento de que no es sostenible la búsqueda de una investigación neutral, impersonal y objetiva, con lo que se reconoce y da lugar a la subjetividad del investigador y su influencia en la investigación (Ellis y otros, 2010). Reitero, para tratar de hacer justicia a esta subjetividad, a los significados del grupo del que forma parte el investigador, así como a esas críticas y enfoques derivados del pensamiento posmoderno, la autoetnografía recurre a un medio que puede preservar esa complejidad en el proceso de investigación: la narrativa.

2. La propuesta de autoetnografía

Como ya lo he expuesto en apartados anteriores, la autoetnografía, en su forma más común, pone en interacción dos instancias, por un lado, lo cultural y, por otro, lo personal. Una y otra instancia encuentra en la narrativa el medio idóneo para construir significados a través de este método. Ahora bien, como ya lo he escrito en secciones anteriores, en este trabajo propongo que la autoetnografía se construya a través de la puesta en interacción, por un lado, de metanarrativas y, por otro, de contra-narrativas acontecimentales. Tal interacción en la autoetnografía apunta a hacer visible y a reconstruir o propiciar la resistencia, desafío, transgresión de las metanarrativas, de sus prácticas y de sus tramas de poder, por parte de las narrativas acontecimentales de los protagonistas de esa autoetnografía.

Aclaro que enfocar la autoetnografía desde la interacción no entre los relatos de lo cultural y lo personal, sino entre metanarrativas y relatos autorreferenciales de oposición es relevante porque, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo 2, los relatos personales pueden estar saturados de metanarrativas y no constituir una oposición hacia las estructuras de poder de lo cultural. En consecuencia, la autoetnografía no sería una investigación o instrumento intelectual con un posicionamiento crítico y transgresor. Por eso lo enfatizo, la autoetnografía que propongo busca vincular lo político con lo personal al dar lugar a narrativas de

oposición por parte de los sujetos participantes que hagan visibles, desafíen y transgredan alguna forma de metanarrativa.

Describo la propuesta de autoetnografía de este trabajo en dos partes: su contenido y su forma.

Contenido



La autoetnografía abarca modalidades tan diversas (Ellis y otros, 2010) que hay autores, como Anderson (2006), que distinguen dos grandes grupos de autoetnografías (no obstante, otros como Denzin (2006a) o Ellingson y Ellis (2008) critican esta distinción). Una, la autoetnografía analítica, se enfoca a la comprensión teórica de fenómenos sociales más amplios. La otra, la autoetnografía emocional o evocativa se enfoca en presentaciones narrativas que den pauta para iniciar conversaciones y evocar respuestas emocionales (Denzin, 2006a; Ellingson y Ellis, 2008). No voy a enlistar los innumerables y a veces contradictorios rasgos de las autoetnografías; en su lugar, prefiero exponer aquellos rasgos de las diversas autoetnografías que les permiten ser un medio viable para un posicionamiento crítico del investigador y de su trabajo ante el campo que estudia. Resalto, entonces, las autoetnografías que:

- Muestran cómo la experiencia de las personas está expuesta a determinadas estructuras de poder. Debido a esta concreción de la experiencia, son autoetnografías corporizadas, pues dan cuenta de la forma en que se encarnan tanto la propia narrativa autorreferencial, como la metanarrativa a la que resiste.
- Interrogan, interpelan, hacen visibles estructuras de poder.
- Atienden la dimensión ética y política del proceso de investigación.

- Conciben a la narrativa no sólo como un medio de conocimiento, sino como un instrumento crítico para que personas y colectivos adquieran voz ante un entorno que se las niega.
- Alcanzan un equilibrio entre el análisis conceptual y la participación de la subjetividad.
- Inscriben los relatos de experiencias personales en categorías de tipo teórico, social, cultural.
- Dan lugar no sólo a los dos panoramas de un relato, el de acción y el de la subjetividad (Bruner, 1996), sino a un tercero: el panorama de acontecimiento, el panorama de la discontinuidad, de la ruptura de las estructuras de poder (Badiou, 2013).
- Dan presencia a instrumentos performáticos para expresar la complejidad de la experiencia humana, tales como poesía, fotografía, dibujo, etc.

Forma:

Para organizar estos contenidos planteo que la autoetnografía parta de breves relatos en forma de viñetas para proceder a su correspondiente análisis en términos de metanarrativas y narrativas autorreferenciales críticas. Berry (2008) o Humphreys (2005) son ejemplos de autores que ya han recurrido a las viñetas para organizar la escritura de sus autoetnografía. Los referentes conceptuales que sustentan esta propuesta de autoetnografía los expuse en el capítulo anterior. A continuación sintetizo la forma que tomaría esta autoetnografía:

<p>Selección de una experiencia personal elaborada como un breve relato en forma de viñeta. El relato debe cumplir dos requisitos. Uno, la tríada narrativa de contexto-clímax-desenlace. Dos, el par de panoramas que deben estar presentes en un relato, como Bruner (1996) los describe: acción y subjetividad. Este relato equivale a la recolección de datos en una etnografía.</p>	
	
<p>Análisis e interpretación del relato con base en categorías como la metanarrativa, temas, tramas, microprácticas de poder o saberes totalizadores. Los panoramas de acción y de subjetividad están presentes pero con una modificación. La acción es sustituida por la metanarrativa, tema, trama, micropráctica de poder o saber totalizador; el panorama de la subjetividad es sustituido por el posicionamiento del o los sujetos con respecto a esa metanarrativa. Pueden tener lugar instrumentos performáticos que contribuyan tanto al análisis e interpretación de las categorías, como a hacerlas visibles para el lector.</p>	<p>Empleo de un eje conductor que dé una coherencia mínima necesaria a la auto-etnografía. Ese eje conductor proviene de una metáfora o de otro tropo como personificación, antítesis, hipérbole, oposición binaria, los cuales le confieran a la auto-etnografía no sólo una organización interna, sino</p>
	

<p>Análisis e interpretación del relato con base en categorías como la de acontecimiento, discontinuidad, ruptura. Se trata de hacer descripciones densas de esos acontecimientos, discontinuidades o rupturas para que aspiren a convertirse en narrativas-críticas-del-Yo. En esta instancia, el panorama de acción es sustituido por el acontecimiento y en lugar del panorama de subjetividad, tiene lugar el panorama del posicionamiento con respecto al acontecimiento.</p>	<p>también posibilidades de inferencia.</p>
--	---

3. Dos autoetnografías

Una narrativa autoetnográfica digital: *Una historia de transgresión*

Como lo expuse al final del capítulo anterior, una de las posibilidades de la autoetnografía es que puede asumir formas adicionales al enriquecerse con los recursos digitales de la web activa. Este es el caso de una autoetnografía que elaboré con base en los elementos conceptuales del capítulo anterior y que he sintetizado en la propuesta formulada líneas arriba. Es, entonces, una (micro)autoetnografía digital que puede consultarse en la siguiente dirección: <https://www.youtube.com/channel/UCGNhnpYPrIoToOmnyi4W9w>

A continuación presento el guion de esta autoetnografía, acompañado de imágenes.

Una historia de transgresión

En una galaxia lejana, muy lejana, los desafíos supremos no consisten en lanzarse a la conquista de otra galaxia. Más bien son aquellos en los que alguien busca resolver un conflicto consigo mismo. En una escuela de esa galaxia, un profesor emprende una migración de su identidad académica. Esta es su historia.



En esa escuela la enseñanza se realiza o desde un lugar o desde un espacio. Este profesor enseñaba desde un lugar, como la gran mayoría de los demás profesores. Desde un lugar, él ve el salón de clases bajo unas coordenadas que ejercen un control suprapersonal de las actividades. Desde un lugar él ve a los estudiantes de la forma más uniforme posible, sin historia, como estructuras de procesamiento de información que examinar, clasificar y modelar.

Grandes códigos como la psicología dualista, positivista y estandarizadora, lo han llevado a ese lugar y lo han convertido en un profesor programado. Y no obstante todo ello, antes de posicionarse como profesor programado fue un ser y los seres tienen historias.

A diferencia de los lugares, los espacios se fundan a partir de un instrumento muy poderoso: las narrativas. Por eso los espacios están llenos de acciones y de subjetividades, de retos, amores, alegrías, pérdidas, solidaridades,



	Patrones de Procesamiento	Objetivos	Tiempos	Exámenes	Secuencias	Clasificar	
Patrones de Procesamiento							Patrones de Procesamiento
Objetivos		Objetivos					
Tiempos		Tiempos					
Exámenes		Exámenes					
Secuencias		Secuencias					
Clasificar		Clasificar					
Patrones de Procesamiento	Objetivos	Tiempos	Exámenes	Secuencias	Clasificar		



deseos, incertidumbres. Por eso, el paisaje y las actividades se ven muy diferentes desde los espacios y desde los lugares.



Sin embargo, aunque profesor programado, él conversaba y escuchaba las historias de los estudiantes pues, como ser con historia, éstas reverberaban en algún espacio de sí mismo. En una de esas ocasiones, un estudiante, después de compartirle una historia de lucha, le preguntó: «Y tú, ¿con quién te has solidarizado y contra qué has luchado?». Fue sacudido. Las coordenadas y el blanco y negro de su programa se alteraron, pues se le hizo presente que muchos se habían solidarizado con él a lo largo de su historia. Esa pregunta lo hizo volver a habitar una historia propia. Y habitar historias también conduce a hacer acciones.

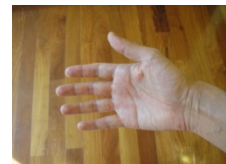


	Patrones de Proceso	Objetos	Tiempos	Estados	Secuencias	Clasificar	
Patrones de Proceso							Patrones de Proceso
Objetos		Objetos					
Tiempos		Tiempos					
Estados		Estados					
Secuencias		Secuencias					
Clasificar		Clasificar					
Patrones de Proceso	Objetos	Tiempos	Estados	Secuencias	Clasificar		

En los siguientes días a esa pregunta, con la mayor de las incertidumbres, no aplicó exámenes-diagnóstico, no estableció los objetivos, no planteó la matriz para calificar. Dio un pequeño paso hacia afuera de su lugar, hacia el espacio de las historias y lo que vio fue a personas vulnerables que, en solidaridad, encuentran fuerzas para luchar contra coordenadas de control. Ver así a los estudiantes le causó una fragmentación radical, el tipo de fragmentación que precede a una gran lucha, a una gran migración, a una gran transformación.



Primero, sus ojos: ahora tuvieron mirada y lágrimas. Después sus piernas: ahora sus pasos tuvieron cadencia para emprender sus luchas. Luego, sus manos: y pudo añadir gestos a las palabras de sus historias. Y no faltó un corazón, cuyos latidos acompañaron el ritmo de su migración.



Él todavía lucha por mantenerse en un espacio y no volver a un lugar en su enseñanza. Ha llegado a ver a los estudiantes y a sí mismo como una comunidad de hacedores de historias, de historias de transgresión multi-narradas desde varios espacios. Mantenerse en la enseñanza desde un lugar le hubiera significado preservarse a través del reciclamiento. En contraste, al ser de carne y hueso sabe que, algún día, en polvo se convertirá, pero le reconforta saber que sí, polvo será, pero polvo que habita en historias y en espacios de lucha y transgresión.



Una autoetnografía que vincula el saber disciplinario y la narrativa autorreferencial: *La migración de mi identidad académica*

En el marco de un método al que llama *currere*, empleado para que los profesores se posicionen críticamente ante el currículum, la esfera pública y la situación histórica presente, Pinar propone, “estudiar las relaciones entre el conocimiento académico y la historia de vida para favorecer la comprensión propia y la reconstrucción social” (2004, p. 35). Enfoco como una forma de autoetnografía a esta propuesta que hace Pinar de abordar el vínculo entre el conocimiento académico y lo autobiográfico. Vista desde esa propuesta, una autoetnografía narraría los acontecimientos, rupturas, discontinuidades, transformaciones que se dan en la vida de alguien en relación con los saberes académicos que va contactando. De modo que esta segunda autoetnografía que presento, influida por el método *currere* de Pinar, se centra no tanto en los escenarios o personajes, sino en aquellas teorías, métodos y enfoques que han dado pauta para una migración en mi posicionamiento ante ese conocimiento académico.

* * *

A los pocos días de que inicié el sexto grado de primaria, cuando la profesora se ausentaba del aula, varios de los compañeros se reunían alrededor de la ventana para tomar turno y mirar por el espacio que quedaba abierto al abatir las ventanas. Tomaban turno porque las ventanas eran de fibra de vidrio y sólo se podía ver hacia afuera a través de esa abertura. Cuando pregunté qué observaban, lo que me respondieron me causó curiosidad. En la siguiente ocasión que la maestra salió y alguien asumió la vigilancia para avisarnos cuando la viera aproximarse por el pasillo, tomé mi turno para asomarme. Vi, en un patio como de 30 x 10 metros, a unas 25 personas de edad avanzada con un aspecto deplorable: muy delgadas por la desnutrición, con el cabello casi a rape, casi todas estaban inmóviles y medio cubiertas con una bata azul como las que usan los pacientes de los hospitales. He olvidado si a quienes observé eran todas mujeres, pero varias

estaban con el torso descubierto, con la bata cubriendo sólo de la cintura hacia abajo. A mí no me quedaron deseos de volver a asomarme para ver a las personas mayores, pero algunos a otros compañeros sí. De ellos, había quienes trataban de llamar la atención de los ancianos con silbidos y no faltaban otros que los molestaban con señas y ademanes. De este lugar, en alguna ocasión, una mujer mayor “escapó” e ingresó al patio de mi Primaria durante el recreo, lo que provocó una estampida de niños que, con mucho miedo, buscaban alejarse de ella para “estar a salvo”. Antes de que los profesores nos indicaran que todos debíamos irnos a otro patio, alcancé a ver a la mujer, quien caminaba muy lentamente, desorientada, con una mirada desenfocada. Fue impactante ver la situación en la que se encontraban los internos de ese lugar y la razón por la que los demás niños del salón los consideraban “locos”.

Poco después de ver a los adultos mayores y el escape de una de ellas al patio de la Primaria, leí un breve texto de difusión que describía cómo trataban en Europa a los “enfermos mentales” tiempo atrás, quizás en los siglos XVIII o XIX. En ese entonces, según esta lectura, los enfermos recibían un trato brutal, incluso hasta los llegaban a encadenar en los manicomios. También reportaba que en aquella época había gente rica que pagaba para entrar a ver a los enfermos mentales como quien va a un espectáculo a divertirse. El breve escrito agregaba que este trato hacia los enfermos mentales había mejorado marcadamente desde aquella época. Y llamó mi atención que, para terminar, la lectura decía que se habían alcanzado importantes progresos en el conocimiento de la mente humana y sus trastornos gracias a las teorías aportadas en el campo de la psicología y la psiquiatría por varios personajes, entre ellos un tal Sigmund Freud. Este mismo texto contenía una imagen, la de un grabado de aquel tiempo en el que se reconstruía una escena del interior de un manicomio en la que unos visitantes se pasean entre los internos mientras los observan como en un espectáculo. Se trataba de un famoso grabado de William Hogarth sobre Bedlam, el famoso manicomio londinense. Así que ver a los adultos mayores del asilo vecino a la Primaria y esa lectura, para el pensamiento de un alumno de sexto grado, dieron

pauta para que me fuera significativo saber acerca del “funcionamiento de la mente” y de sus “trastornos”.



* * *

En su libro *La risa de la muchacha tracia*, en el que aborda una “protohistoria de la teoría”, el filósofo Hans Blumenberg (1999) relata que Tales de Mileto consiguió predecir un eclipse de sol, con lo que consiguió el primer “éxito” de la teoría al acabar con el temor de sus conciudadanos ante un suceso natural nuevo para ellos. “Que la teoría es buena contra el miedo valdrá en adelante durante milenios hasta los cometas de Halley, los microbios de Pascal, los rayos de Röntgen e incluso, un día, hasta la fisión del uranio de Hahn” (1999, p. 10). Así como la teoría tuvo su primer “éxito” en tranquilizar a personas ante un suceso nuevo, de modo semejante, tuvo un efecto reconfortante en mí el enterarme de que la mente y sus trastornos se podían “explicar” y “tratar” a través de las teorías de ciertos especialistas. Y más cuando el drama de esos trastornos se podía ver desde mi

salón de la primaria. En ese momento, más allá del interés que me causó conocer esas teorías con su efecto reconfortante, estaba a muchos años de identificar que ese discurso que sostiene la capacidad de las teorías para “explicar” y “tratar” la mente era uno más entre otros discursos dentro de la Psicología, un discurso propio de las metanarrativas de la modernidad y esgrimido frecuentemente por ciertas estructuras de poder como una forma de preservar su estatus.

En efecto, durante mi paso por la secundaria (por cierto, la peor etapa de mi escolarización debido a la prepotencia y descalificación por parte de los profesores), por la preparatoria, la licenciatura y la maestría en psicología clínica, el discurso academicista en el sentido de un saber totalizador y unitario, como Foucault (2002) lo llama, tuvo una presencia dominante, casi única con respecto a otros discursos como el de tipo crítico. En mi historia académica, la mayoría de los profesores, los textos, así como los funcionarios y el clima de las instituciones educativas han estado al servicio de ese discurso y sus metanarrativas. El contacto con esas metanarrativas desde los años de primaria hasta los niveles superiores de la escolarización y su influencia en las narrativas autorreferenciales de un estudiante es lo que ahora me interesa tratar en esta autoetnografía. La idea de posicionamiento (Bamberg, 1997; Davies y Harré, 1999; Harré y Van Langenhove, 1999) y la metáfora de la migración me ayudan a narrar la relación entre algunas metanarrativas y contra-narrativas autorreferenciales en el aula de clases.

Las tramas de poder que se desprenden de los discursos totalizadores y que se ponen en juego en un aula de clases conducen a posicionar en un cierto “lugar” a los “aprendices” de esos discursos. Un lugar que se asume a cierta distancia del objeto estudiado y por encima de éste, para acceder a la “objetividad”. Ese lugar, en consecuencia, implica una cierta mirada hacia el objeto de estudio. Una obra de William Blake ilustra muy bien este tipo de mirada. Fechada en 1795, esta obra representa a Isaac Newton desnudo y sentado sobre una roca mientras emplea un compás sobre unos diagramas. La mirada que Blake plasmó en Newton, distante,

absorta, objetiva, orientada por la razón, está implicada en la posición superior de Newton con respecto a su objeto de estudio. El problema es cuando a las personas se les ubica como objeto de estudio, cuando el posicionamiento que asumimos y la mirada que adoptamos con respecto a las personas son parecidos a los de Newton con respecto a su diagrama. Este posicionamiento que incluye el examen y control de lo observado pone en juego una trama de poder que resulta atractiva para muchas personas, sobre todo cuando no contamos con instrumentos semióticos y con relatos personales que ofrezcan resistencia ante esas tramas de poder. En sexto grado de primaria, entonces, saber acerca del discurso de teorías que tratan la mente como un objeto al que se puede “explicar” y “tratar” me posicionó en un cierto lugar, sin la posibilidad de resistir a tal posición, ese lugar me resultó atractivo por la posibilidad de explicar la mente así como se explican los mecanismos de la naturaleza.

A ese mismo lugar me condujeron una y otra vez los saberes globalizadores, unitarios, totalizadores que encontré en los años siguientes de mi escolarización. De manera que ese lugar lo llegué a considerar como el único posible para el estudio de la Psicología como disciplina. Pero hubo algunas imágenes que al adquirir existencia en mi trayectoria escolar y, con ello, marcar una discontinuidad en las tramas de poder vigentes en mi situación, me invitaron a migrar de ese lugar saturado de metanarrativas hacia otros espacios, otros paisajes con ocasión para un posicionamiento de tipo crítico. A continuación, doy cuenta de algunas de esas existencias que al agregarse unas a otras adquirieron intensidad y me acompañaron desde los primeros pasos de mi migración hasta el arribo a un posicionamiento crítico, el cual, por cierto, nunca es definitivo.

Fueron muchos los momentos en que profesores de la Facultad de Psicología se referían a las teorías de las que eran partidarios como las “verdaderas”, las superiores, las que mejor daban cuenta de la realidad. Debieron haberlo hecho explícito, sin embargo, esos profesores mantenían en un nivel implícito su posicionamiento en relación con la naturaleza del conocimiento, es decir, se

posicionaban implícitamente en una metanarrativa de gran relevancia para la docencia: el conocimiento como reflejo de la realidad (Rorty, 1995). No recuerdo a algún profesor que nos propusiera referentes diferentes a la objetividad para considerar el valor de una teoría. De ahí que me haya sido significativa la pregunta que se plantea Rorty (1996b): “¿solidaridad u objetividad?”. Por la relevancia que tuvo esta pregunta para hacer presente en mis relatos personales una trama diferente a la de la objetividad, lo cito con amplitud.

Los seres humanos reflexivos intentan dar un sentido a su vida situando ésta en un contexto más amplio, de dos maneras principales. La primera es narrando el relato de su aportación a una comunidad. Esta comunidad puede ser la histórica y real en que viven, u otra real, alejada en el tiempo o el espacio, o bien una imaginaria, quizás compuesta de una docena de héroes y heroínas elegidos de la historia, de la ficción o de ambas. La segunda manera es describirse a sí mismos como seres que están en relación inmediata con una realidad no humana. Esta relación es inmediata en el sentido de que no deriva de una relación entre esta realidad y su tribu, o su nación, o su grupo de camaradas imaginario. Afirmo que el primer tipo de relatos ilustran el deseo de solidaridad, y los del segundo tipo ilustran el deseo de objetividad. Cuando una persona busca la solidaridad no se pregunta por la relación entre las prácticas de una comunidad elegida y algo que está fuera de esa comunidad. Cuando busca la objetividad, se distancia de las personas reales que le rodean no concibiéndose a sí misma como miembro de otro grupo real o imaginario, sino vinculándose a algo que puede describirse sin referencia a seres humanos particulares (Rorty, 1996b, p. 39).

De modo que había otros lugares desde los cuales considerar el conocimiento, otros lugares para posicionarse ante el conocimiento psicológico y, en consecuencia, ante la posible construcción de campos de significado junto con otras personas. Pero son dominantes las tramas que la metanarrativa del capitalismo pone en juego: individualismo y competitividad para obtener legitimación, reconocimiento, aceptación y prestigio ante el amo, ante las instancias de poder de las instituciones. Así que posicionarse del lado de la solidaridad es una forma de resistencia y transgresión ante esas metanarrativas,

sin embargo, sus tramas no traen las recompensas que valora, por ejemplo, una metanarrativa como el capitalismo.

Junto con la solidaridad, como un referente alternativo a la objetividad para considerar el valor del conocimiento, otras “imágenes conceptuales” adquirieron existencia para mis relatos personales del entorno académico. Esas imágenes me invitaban a continuar una migración para alejarme de ese lugar en el que estaba posicionado. Pero una migración suele ser difícil, sobre todo cuando hay varias tramas dominantes que retienen a alguien en un posicionamiento, lo cual, fue mi caso.

¿Qué otras tramas dominantes había en ese lugar del que migré? En ese lugar había una Psicología que buscaba como objeto de estudio un objeto natural, al estilo de las ciencias naturales. La conducta o estructuras y procesos cognitivos o, después, competencias, por ejemplo, han constituido ese objeto de estudio, ahistórico, asocial. Un objeto susceptible de aplicarle instrumentos con la finalidad de medirlo, clasificarlo, predecirlo, controlarlo, “operacionalizarlo”. En la asignatura de “Integración de estudios psicológicos” después de aplicarle a alguien una batería de pruebas, entregábamos el perfil psicológico de nuestro “sujeto”. Varias veces recibí reconocimientos por la profesora debido a que el perfil que elaboraba “contaba con inferencias sustentadas con rigor y el logro de un perfil sintético”. Este reconocimiento social operó en mí para construir una trama en la que aceptaba y justificaba esos instrumentos de clasificación psicológica. En efecto, la metanarrativa había actuado al posicionarme por cuenta propia del lado de esas microprácticas de poder, a saber, la aplicación de clasificaciones y el reconocimiento por tal aplicación.

¿Y qué otra trama había en ese lugar del que migré? La de una Psicología que narraría su historia reciente en términos de metáforas mecanicistas, biologists o tecnocráticas. El robot y la caja negra fueron un “dominio fuente” para estructurar la idea de que los organismos responden en función de los estímulos que les

presentan. Otra metáfora mecanicista fue la computadora, la que dio lugar al enfoque del procesamiento de la información. Cuánto se empobrece la imagen de un estudiante cuando sólo se le contempla como alguien que procesa información. Las metáforas biológicas como el darwinismo y la patología también están presentes. Por un lado, el darwinismo llevado a la forma en la que se gestionan las instituciones educativas; privilegiar a ciertos estudiantes sobre la mayoría ya sea porque tienen mejor promedio, mejores competencias, más habilidades. Un claro ejemplo son los grupos de excelencia. Y en área clínica, esta metáfora biológica hace ver a los “síntomas” como manifestación de un problema subyacente. En consecuencia, es necesario un diagnóstico preciso, para determinar una intervención y así erradicar la patología. Y no podía faltar la empresa, la fábrica, la administración como dominios-fuente para la Psicología. Las competencias, en el sentido de capacidades, son un ejemplo, pero también pensar programas en función de cuantificar tanto gastos o inversiones de recursos humanos y materiales, como resultados. Qué fácil es olvidarse de que son metáforas y no realidades. Y qué difícil es tomar en cuenta las implicaciones éticas y políticas de estas metáforas.

¿Otra trama dominante en el lugar del que migré? Varias más, como el principio de que la Psicología estandarizadora elabore sus relatos en torno a un sujeto individualizado, esencialista, desprendido de un contexto histórico y social, de tradición cartesiana. O como esa otra trama que concibe al discurso lógico-matemático como el único medio adecuado para comunicar las investigaciones, sin considerar las limitaciones de las formas tradicionales de escritura científica. Pero una trama me fue más aversiva que las demás, aquella por la que una Psicología busca construir conocimiento a través de los métodos de investigación propios del positivismo y por los cuales ese será un conocimiento “científico”, “verdadero”. Validez, confiabilidad, control de factores extraños, diseño simple, diseño multivariado, diseño multifactorial, estadística paramétrica y no paramétrica, son personajes de esta trama que encuentra en la objetividad, en los hechos, en las relaciones causales a sus destinatarios. Sólo para la exposición de

esta autoetnografía es que he expuesto como tramas separadas, aspectos inseparables de una metanarrativa proveniente de la modernidad. Pero esta separación me permite decir que la trama de los métodos positivistas fue la que me llevó a criticar mi posicionamiento en este lugar. En efecto, las condiciones que el método positivista me impuso las consideré extremadamente limitantes y empobrecedoras de la subjetividad y de las relaciones entre las personas. Así que el posicionamiento que se inició en sexto grado de primaria, con la idea de que la mente se puede “explicar” y “tratar”, y que continuó durante varios años gracias a estas tramas descritas, tenía que ser modificado. Era hora de una migración hacia otro lugar, con tramas otras.

La pregunta de Rorty, ¿solidaridad u objetividad?, para mí se hizo densa, en el sentido de Geertz (1996), gracias a otras “imágenes conceptuales” que la acompañaron. Unas y otras, al adquirir existencia en mis relatos personales, ayudaron a empujarme fuera del lugar en el que me posicionaron las tramas de la Psicología estandarizadora. Una de estas imágenes conceptuales advino a mi relato por una conversación telefónica que tuve con una ex-compañera, en la que ella me compartió la relevancia de Foucault para la pedagogía crítica. Nunca pude comentarle a esa ex-compañera lo significativa que me fue esa conversación, pero me confirmó el valor que tienen los diálogos en nuestras tramas de vida. Imágenes conceptuales como las de la pedagogía crítica, me ayudaron a reconocer las pugnas de poder que hay en los escenarios educativos en torno a los saberes y a la subjetividad. Me fue de especial interés encontrar, entre la amplitud de autores de la pedagogía crítica, que uno de los más referenciados era un latinoamericano: Paulo Freire. De modo que lo que me era natural, empezó a volverse extraño, hasta el punto en que el referente hacia el que quise migrar fue convertir el aula en un espacio de crítica hacia las estructuras de poder que, por ser tan cotidianas, ya no las reconocemos. Y en lugar de centrar los relatos en un sujeto individualizado, preferí posicionarme en los relatos que se centran en conversaciones, en la interacción, en los procesos relacionales. Pero este posicionamiento en la perspectiva crítica y relacional ha sido, en el nivel personal y en el académico, el

mayor reto que enfrento cotidianamente, como estudiante permanente que soy y como maestro de la asignatura de Psicología. Lo considero como el mayor reto porque ser congruente con mi posicionamiento en lo crítico y relacional implica una reflexión y problematización permanente en torno a qué significan las acciones propias y las de los otros, así como las prácticas que ponemos en juego en el aula con la intención de construir un espacio en el cual hacer visibles, resistir y transgredir las metanarrativas.

En un curso al que asistí coincidí con profesores de la asignatura de Psicología del CCH, el otro sistema de bachillerato de la UNAM, llegamos a establecer entre nosotros una relación que a veces parecía de adolescentes por el ambiente festivo. En el marco festivo de mis conversaciones con ellos fue que ellos me empezaron a hablar de Vygotski. De modo que el enfoque histórico-cultural, principalmente lo aportado por Vygotski, fue otro referente en mi migración. Se convirtió en un faro para mí pues, a diferencia de quienes exaltan al individuo como el lugar de los procesos psicológicos, él se enfocaba en la interacción de los sujetos tanto con otros, como con los instrumentos semióticos. De los diferentes autores que me fueron relevantes por sus apreciables aportes en torno a la obra de Vygotski, convoqué a Newman y Holzman (2001, 2005). Estos autores vuelven a la pregunta que Vygotski formuló: ¿cuál es la unidad de análisis propia de una ciencia psicológica?, pero tratan de recuperar el contexto marxista en el que Vygotski hizo la pregunta, a saber, el de un “espíritu revolucionario de transformación de la cultura hacia el desarrollo y la liberación humanos (Holzman, 1999, p. 69)”. Argumentan que la unidad de análisis de una ciencia psicológica deben ser las “*actividades revolucionarias*”, actividades que transformen las relaciones sociales existentes, actividades que “anulan y superan el presente estado de cosas” (palabras de Marx). Y ver a Vygotski como un “psicólogo revolucionario”, lleva a Newman y Holzman a considerar que la tarea de este profesional es crear performances y espacios de performances. En efecto, ante la pregunta de Vygotski, estos dos autores proponen que la unidad propia de análisis para una ciencia psicológica debe ser “cultural y performática” (Holzman, 1999, p.

69). ¡Cuánto me atrajo esta propuesta al ser maestro de la asignatura de Psicología! Sobre todo porque coincidió con un interés que ya tenía: el del performance como referente para la práctica educativa. Newman y Holzman recurren a dos ideas más de Vygotski para argumentar el papel del performance como actividad revolucionaria. La primera, el instrumento-y-resultado. Ellos nos recuerdan que, para Vygotski, el método “*es, simultáneamente, requisito previo y producto, el instrumento y el resultado del estudio*”¹⁴ (Vygotski, 1996, p. 105). En otras palabras, Vygotski no ve un instrumento como una entidad independiente que se aplica para un resultado, sino como instrumento-y-resultado, es decir, como una unidad inextricable. De modo que si empleamos un instrumento para entender la actividad de otra persona, esto impacta en esa actividad, la cual, impacta en la persona y ella, a su vez, impacta en el instrumento. Por ello Newman y Holzman sostienen que el performance es la actividad por la que “los seres humanos llegan a convertirse en quienes son, al ser, continuamente, quienes no son” (2001, p. 110). Así que la unidad instrumento-y-resultado, con su carácter inextricable pero transformador, le permite al performance ser “la capacidad humana para transformarnos a nosotros mismos, a veces en cuestión de segundos, en quienes no somos” (Holzman, 1999, p. 67). La segunda idea es la de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). “Durante el juego el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es” (Vygotski, 1996, p. 156). Así como con el instrumento-y-resultado, Newman y Holzman leen la ZDP como un aporte más de Vygotski en el sentido de una actividad revolucionaria. ¿Por qué ellos eligen las líneas de Vygotski en torno al juego para argumentar a la ZDP como actividad revolucionaria? Porque el juego, como una forma de performance, hace más evidente que las actividades revolucionarias “son más estéticas y terapéuticas que racionales y epistémicas” (2001, p. 110).

En sexto grado de Primaria no tenía idea de que lo que me había atraído de aquella lectura acerca de “explicar” y “tratar” la mente como una entidad

¹⁴ En cursivas en el original.

esencialista y propia del individuo era un pronunciamiento sobre cómo posicionarse con respecto a una “unidad de análisis de la ciencia psicológica”, la mente individual. Con la única excepción del Dr. Luis Lara Tapia en la maestría, quien sostenía una postura crítica, pero no en la clase sino en las conversaciones fuera de ella, mi paso por la licenciatura y la maestría en Psicología clínica no representaron una ruptura con esa trama de “explicar” y “tratar”, más bien fueron una continuidad hacia niveles más complejos. El trabajo de Vygotski, junto con el enfoque que de él hacen Newman y Holzman, me entusiasmó fundamentalmente porque ahora sí había un dislocamiento de ese posicionamiento en el que me encontraba. *El aula de clases luce muy diferente desde este nuevo posicionamiento, luce como una oportunidad para que alumnos y maestros creen actividades revolucionarias, performances materializados en artefactos, obras significativas tanto en lo cultural como en lo político, acciones estéticas cargadas conceptualmente.* Todos ellos, performances dirigidos a promover la solidaridad, la justicia social, la ciudadanía crítica, las contra-narrativas para hacer visibles y transgredir diferentes metanarrativas. Sin duda, un lugar así luce más interactivo y lúdico que aquel otro lugar, el de las tramas del poder, del progreso y de La Verdad. Así que, la pedagogía crítica y un Vygotski revolucionario, entre otras imágenes conceptuales, sí marcaron un arribo, después de una larga migración, a un posicionamiento crítico, preferido, en donde tal vez no sea yo “una cabeza más alto de lo que en realidad soy”, pero en este posicionamiento, gracias a los performances que los estudiantes, maestros y yo elaboramos y nos compartimos, sí me siento con un paso más acompañado y fuerte de lo que es en realidad.

Si bien en esta autoetnografía, influida por el *currere* de Pinar, enfatizo la vinculación de los conocimientos académicos con una narrativa personal, no quiero dejar de mencionar lo que ha significado el Doctorado en Pedagogía de la UNAM para sentirme “con un paso más acompañado y fuerte de lo que en realidad es”, para parafrasear la memorable expresión de Vygotski. En este Doctorado en Pedagogía he encontrado una apertura para los enfoques críticos y cualitativos. Así lo he vivido en los seminarios en que he participado, los cuales se

han constituido en espacios de diálogo en los que está presente ese sentir crítico y transformador de la educación. Las conversaciones con los doctores que coordinan los seminarios y con los compañeros, no sólo han acompañado mi paso migrante, sino que también me han hecho sentir “una cabeza más alto de lo que en realidad soy”. Así, que mi migración tiene un reconocimiento especial a este posgrado que alberga la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, mi Universidad, nuestra Universidad.

La migración académica que emprendí me condujo a un posicionamiento que se hizo más *denso* por la existencia conjunta que adquirieron unas imágenes conceptuales con otras. Como adelantaba en líneas anteriores, en contraste con la preeminencia del discurso lógico científico en el proceso y comunicación de una investigación, los medios performáticos fueron para mí un referente adicional en el cual posicionarme para pensar la práctica educativa. Pero mi acercamiento a los medios performáticos estuvo precedido por la obra de Rudolf Arnheim, a la cual le confiero un especial valor por haber sido la que me convocó a ir hacia el espacio de la expresión visual artística y, desde ahí, significar junto con otros instrumentos semióticos las experiencias y el conocimiento académico. A la expresión visual artística me acerqué a través de una de sus formas, el análogo visual, el cual consiste en un dibujo a lápiz en el que una persona emplea sólo el lenguaje de la línea (recta, ondulada, quebrada, continua, discontinua, puntos, gruesa, delgada), texturas, gradientes de intensidad y tamaño, así como formas abstractas distribuidas en el espacio bidimensional del papel como un medio para organizar su reflexión en torno a información compleja. Este dibujo se complementa con un breve texto en el que su autor explica el significado de su dibujo. Mi acercamiento a las cualidades semióticas que ponen en juego los análogos visuales, constituyó un acontecimiento en mi actividad académica, como maestro y como estudiante. En efecto, cuánto entusiasmo el abordar un conocimiento académico por medio de los análogos visuales; cuánto he disfrutado al ver los análogos visuales de los alumnos de la ENP 5. Más aún, creo que me he apropiado tanto de las cualidades semióticas de los análogos visuales que al entrar en contacto con algún tipo de

conocimiento académico, casi sin darme cuenta, inmediatamente lo llevo al dominio de los análogos visuales. Así es que estos análogos se han convertido para mí en un medio para conferir sentido al conocimiento a través de los recursos de la expresión visual.

Y ya posicionado en los medios performáticos, me fue relevante uno de sus rasgos: que no se contentan, como lo expuse en el capítulo 2, con la creación de un objeto de representación, sino que mediante lo corpóreo, lo expresivo, lo relacional, lo subjetivo, se mueven hacia la acción, la presencia, la experiencia misma. Con este movimiento, los medios performáticos se alejan de la dictadura del discurso lógico-científico para acercarse hacia una reivindicación de lo corpóreo, icónico, expresivo. En efecto, cada medio para socializar significados tiene sus cualidades. El problema es cuando uno de estos medios, la escritura tradicional científica, se erige como la única válida, con lo que se sacrifica una gama muy amplia de significados para socializar. Para hacer justicia a esos significados que no se pueden socializar sólo mediante la escritura científica es que me interesa dar lugar al potencial de las expresiones estéticas, por ejemplo, la fotografía, la poesía, el video, la ficción, el dibujo, etc., para construir posibilidades que desafíen estructuras de poder. Pero no siempre fue así. En el relato sobre mi experiencia en sexto grado de Primaria, ya estuvo presente una forma de arte: los grabados que reconstruían una escena de un manicomio inglés. Desde aquel momento esa forma de arte fue muy importante porque me hizo más significativo lo que se podía ver desde la ventana de mi salón. Sí, a veces el arte nos hace ver lo que habitualmente no vemos aunque lo tengamos frente a nuestra vista. Así que yo no le di en ese momento la importancia que tuvo a esa forma de expresión estética, sino que me centré en el discurso escrito. Ese grabado tuvo una importancia que no le di, entonces, en virtud de que me dio “cercanía” a la vulnerabilidad con la que vivían los internos de al lado de mi Primaria. Una “cercanía” de la que, precisamente, nos “protege” la escritura científica en aras de la objetividad. Así que tuve que emprender una migración posterior para reconocer

la importancia de los medios performáticos en una formación académica de corte crítico.

Finalmente, hay dos referentes más de los que quiero dar cuenta en forma conjunta porque son los que me condujeron a posicionarme del lado de la autoetnografía, a saber, la metáfora narrativa y la investigación-acción. Líneas arriba ya lo anoté, las metáforas mecanicistas, biológicas y tecnocráticas llevan a un posicionamiento muy diferente al de las metáforas de corte cultural e interpretativo, tales como el juego, el drama, el proceso ritual o el texto (Geertz, 1994), en particular, la narrativa. Dos atributos de la narrativa propician un posicionamiento más crítico y agencial en comparación con otros instrumentos. Uno de esos atributos es que la narrativa promueve un sentido de autoría y coautoría en las personas que la emplean. En efecto, convertir la experiencia personal en una trama es una vía para la construcción de posibilidades desde una voz propia. Y un segundo atributo es que la narrativa es el medio más idóneo para conferir a la experiencia toda su complejidad. Personalmente, mi cercanía con estos dos atributos se debe a mi formación en terapia narrativa. En esta modalidad de terapia, de corte no-estructuralista, es donde he podido apreciar materialmente, encarnadamente, la riqueza de los atributos de la narrativa. Mi migración académica, gracias a la terapia narrativa, alcanzó un punto de no retorno.

Ahora bien, antes de que yo pudiera tener presente el peso de las metáforas en la teoría y cómo posicionan a las personas, de forma paralela a la terapia narrativa, me sentí entusiasmado con el trabajo de Bruner (1995, 1996, 1997, 2003, 2004) sobre una psicología narrativa. Al contactar su obra, descubrí que el propio Bruner da cuenta de una migración en su posicionamiento como investigador. Tanto en *Actos de Significado*, como en *La educación, puerta de la cultura*, Bruner narra cómo se movió “más allá de la revolución cognitiva”, de la que fue figura protagonista, para arribar a una psicología cultural e interpretativa. Y, naturalmente, él no fue el único que migró. Esta es la razón por la que empleo la metáfora de la migración, el movimiento de muchos individuos, y no sólo la imagen

de una marcha individual, la mía, pues somos muchos los que nos hemos movido desde el cientificismo de la modernidad hacia paisajes más interpretativos, críticos y relacionales.

En la autoetnografía, la narrativa coincide con una tradición de la investigación cualitativa: la investigación-acción, la investigación con un compromiso por no sólo entender, sino transformar el campo de estudio elegido. Mientras entrevista a Michel Foucault, Gilles Deleuze se da la oportunidad de hacerle saber al primero: “A mi juicio usted ha sido el primero en enseñarnos algo fundamental, a la vez en sus libros y en un terreno práctico: la indignidad de hablar por los otros” (Foucault, 1979, p. 80). De esa indignidad de hablar por los otros, y con ello posicionarlos jerárquicamente en un nivel inferior, es de lo que busco alejarme al optar por la autoetnografía, en la cual ha ejercido influencia la investigación-acción. De modo que, incluso en una investigación prefiero los posicionamientos horizontales con respecto a los otros, los que promueven la colaboración, la reflexión compartida, así como la crítica pero no desde posturas de poder. He dejado al último este referente de mi posicionamiento, la investigación-acción presente en la autoetnografía, porque en él se pueden concitar los anteriores referentes y otros a los que no les he dado lugar aquí. Esta es, entonces, la culminación de una migración académica, una migración en la que me alejé de un lugar en el que me posicionó una lectura que hice cuando cursaba el sexto grado de Primaria.

Para terminar

Después de un recorrido por diferentes aportes, he recuperado a las narrativas autorreferenciales críticas, las metanarrativas, las contra-narrativas, el acontecimiento y lo performático, junto con los recursos digitales de la web activa, cuando sea posible, para sustentar una propuesta de autoetnografía como forma de investigación. En este capítulo sintetizo esas categorías para presentar la autoetnografía propuesta en forma de esquema con los siguientes elementos: Relato personal en forma de viñeta ➡ Análisis e interpretación del relato desde la categoría relacionadas con las metanarrativas ➡ Análisis e interpretación de las contra-narrativas con base en las categorías relacionadas con el acontecimiento ➡ Comunicación escrita organizada en torno a un tropo.

Esta propuesta representa una guía para la elaboración de una autoetnografía, pero a la vez da el espacio necesario para que tengan lugar modalidades diferentes de autoetnografías, desde las más evocativas o emocionales hasta las más analíticas, para hablar de los dos polos que habitualmente se toman en cuenta al enmarcar a las autoetnografías. Para mostrar las posibilidades a las que da lugar esta propuesta de autoetnografía he presentado dos de ellas: la primera se corresponde con el tipo de autoetnografías evocativas o emocionales; la segunda, aunque se apega a las autoetnografías analíticas, está influida por el *currere* de Pinar (2004). Tanto la primera como la segunda, naturalmente, siguen el esquema de autoetnografía que propongo.

La presente propuesta trata de resaltar una de las más importantes cualidades de la autoetnografía, a saber, que nos convoca a ser testigos y participantes de la interacción, o, muchas veces, pugna, entre la estructura y el acontecimiento, es decir, entre las metanarrativas y las contra-narrativas. De manera que la autoetnografía se puede ver como la construcción de un espacio para un posicionamiento crítico, un escenario para narrar ya sea la transgresión que las contra-narrativas cometen contra las metanarrativas o, cuando menos, las

posibilidades que se abren para esa transgresión. Así que la propuesta de Badiou (2004, 2013) de enfocar las estructuras y los acontecimientos en forma de discontinuidades, rupturas, dislocamientos, que atraviesan esas estructuras, la he recuperado para enriquecer a la autoetnografía con una categoría conceptual que le permita dar lugar a una dimensión política, en la forma de metanarrativas que se hacen visibles o se ven transgredidas por las contra-narrativas.

Diferentes autores han resaltado el valor de las metáforas en un proceso de investigación, por ejemplo, para encontrar patrones al analizar o interpretar los datos. Sólo aclaro que las metáforas mecanicistas o biológicas que critiqué líneas arriba es porque son empleadas con propósitos epistemológicos. A diferencia de esas, las metáforas como parte de un proceso de investigación también tienen participación en una autoetnografía, tal y como lo he mostrado. En efecto, en las dos autoetnografías que presento, las metáforas de la metamorfosis y de la migración tienen un papel básico para la coherencia de la escritura. Más concretamente, en las autoetnografías que presento, el “protagonista” de la primera es un profesor-robot que al transgredir un orden estandarizador se transforma en humano; el de la segunda, es un estudiante que después de ser *posicionado* en la modernidad logra migrar para *posicionarse* en un panorama donde tiene lugar lo cultural, crítico e interpretativo. En el marco de las metáforas de la metamorfosis y la migración también tuvo lugar la interacción del protagonista con su contexto a través de conversaciones. En la primera autoetnografía el profesor-robot conversa con los estudiantes y una pregunta lo sacude; en la segunda, el estudiante-posicionado empieza a interesarse en Foucault después de una conversación telefónica. A su vez, se puede apreciar que cada uno de los dos relatos autoetnográficos convierte estas conversaciones, siguiendo el eje de las metáforas, en momentos de inflexión, necesarios, como ya es sabido, dentro de cualquier trama.

Por último, acerca de las metáforas, particularmente privilegio aquellas que dan mayor expresión o drama a las rupturas, las transformaciones, el movimiento, el

alejamiento, el acercamiento, la creación, cambios de enfoque, adquirir voz, posicionarse, etc.; todas ellas, casos materiales de acontecimientos que hacen visibles y contribuyen a desmontar metanarrativas. Tanto para un propósito estructurante en el relato autoetnográfico, como para uno expresivo, son útiles otros tropos, además de la metáfora. Así que una autoetnografía también hace una contribución al aportar tropos que sinteticen la comunicación de una investigación. En este sentido, *un autoetnógrafo pasa a ser también un creador y proveedor de metáforas y de tropos de acontecimiento tanto en la enseñanza como en la investigación*. En mi caso particular, las metáforas de las autoetnografías han sido un medio para hacer visibles tanto mis posicionamientos, como las migraciones para cambiar de posicionamientos.

CAPÍTULO 4

“FOTOHAIKÚS” Y NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS DIGITALES: DOS FORMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON ALUMNOS DE LA ENP 5

1. El Plantel 5 “José Vasconcelos” de la Escuela Nacional Preparatoria. Una narrativa autoetnográfica del escenario de intervención.

Por su importancia dentro de la historia de la educación en México a partir del período que en nuestro país se conoce como las Leyes de Reforma, es pertinente hacer mención del origen de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Como se establece en el portal en Internet de la Dirección General de la ENP¹⁵, el 2 de diciembre de 1867, el Presidente Benito Juárez expidió la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal”, en la que se establecía la fundación de la ENP para impartir los estudios correspondientes que permitieran el ingreso a las Escuelas de Altos Estudios. El proyecto educativo estuvo a cargo del Dr. Gabino Barreda, quien lo elaboró con base en la filosofía positivista. Aunque fundada en 1867, fue el 3 de febrero de 1868 cuando se inauguró el primer ciclo escolar de la ENP con una matrícula de novecientos alumnos. El 22 de septiembre de 1910 se inaugura la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la ENP formando parte de ella.

La ENP, en la actualidad uno de los dos subsistemas de bachillerato de la UNAM, establece en su Reglamento que tiene como finalidad:

“...impartir enseñanza correspondiente a nivel de bachillerato, de acuerdo con su plan de estudios y con los programas correspondientes, dando a sus alumnos formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo integral de su personalidad, que los capacite para continuar estudios profesionales,

¹⁵ <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/index.html>

conforme a su vocación y a las obligaciones de servicio social que señala el artículo 3º del Estatuto General” (p. 491).

A su vez, el Artículo 3º del Estatuto General de la UNAM establece: “El propósito esencial de la Universidad, será estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual” (p. 33).

La Dirección General de la ENP establece en su portal¹⁶ que tiene como misión:

Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechara las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.

El ingreso a la ENP se efectúa a través de un proceso de selección de aspirantes llamado Concurso de Asignación a la Educación Media Superior. Este proceso está a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), que agrupa a nueve instituciones, la UNAM entre ellas. Los alumnos de secundaria de la Cd. de México y de la Zona Metropolitana que aspiran a ingresar a alguna institución de Educación Media Superior, entre ellas la ENP, deben presentar el Concurso mencionado. En junio de 2015 se

¹⁶ <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>

dieron a conocer algunas estadísticas¹⁷. Se registraron 317 mil 193 estudiantes para el examen, de los cuales 174 mil 279 (54.9%) buscaron como primera opción la ENP o el otro subsistema de bachillerato de la UNAM, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Pero la UNAM sólo tuvo cabida para 35 mil 459 estudiantes.

La ENP cuenta con nueve planteles distribuidos en la Cd. de México. La Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 “José Vasconcelos” (ENP 5) es coloquialmente conocida como Prepa 5 o Prepa de Coapa (palabra náhuatl que significa “lugar de serpientes”) por estar ubicada en esa zona del sur de la Cd. de México. En el ciclo 2014-2015¹⁸ atendió a 8 mil 969 estudiantes¹⁹.

* * *

“Si vas en Prepa 5, ¿qué más le pides a la vida?!”

Si un aspirante es aceptado en la ENP 5, ¿con qué se encuentra al traspasar la entrada para inscribirse y convertirse en alumno? Antes del inicio de clases, este alumno, al que llamaremos Martín, asistirá junto con sus padres a una “semana de bienvenida”, la cual busca orientarlos sobre el funcionamiento del Plantel, ubicación de salones, laboratorios, ventanillas de trámites, baños, canchas deportivas, etc., de la labor de la autoridad y los funcionarios, de los programas de apoyo, en general, de los derechos y responsabilidades que han adquirido al ingresar al nivel de bachillerato de la UNAM. Poco tiempo y demasiada información que abrumba al alumno y a sus padres. Y es que tan sólo conocer las dimensiones y las instalaciones de la ENP 5 o Prepa 5 lo sorprenderán. Además de los varios edificios de aulas, laboratorios y auditorios, le atraerán el gimnasio con duela natural, su teatro con más de 500 lugares (y más si supiera que cuenta con “paso del gato”), tres campos de futbol, uno de ellos con tribunas, cancha de

¹⁷ http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

¹⁸ Aporto datos de ese ciclo porque fue en el que trabajé con los alumnos y del que obtuve los datos.

¹⁹ <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2015/disco/#>

tenis, canchas de voleibol y de basquetbol, alberca techada, canchas de ping-pong, sala de gimnasia y de lucha, etcétera. Y con todo y que hace un recorrido por la Prepa, las emociones encontradas de los primeros días le dificultarán a nuestro alumno encontrar cada salón de cada clase.

Una vez que se inscribe a cuarto año (ya que primero a tercero corresponden a la Iniciación Universitaria), Martín recibe tanto un folleto en el que se encuentra el Plan de Estudios que debe cursar, como su “tira de materias”, en la que se encuentran: Matemáticas IV, Física III, Lengua Española, Historia Universal III, Lógica, Geografía, Dibujo II, Lengua Extranjera (inglés o francés), Educación Estética y Artística, Educación Física IV, Orientación Educativa IV e Informática. Con cada una de esas asignaturas ya ha tenido antes algún contacto. En su horario verá que hay cinco horas a la semana de Matemáticas y una hora para Educación Física y una también para Orientación Educativa. En ese momento él no sabe que el incremento de horas en matemáticas y la disminución de otras, sobre todo de humanidades, responde a que las políticas educativas en México son muy obedientes de las políticas neoliberales impuestas por organismos como la OCDE, aunque resulte antipedagógico programar para una asignatura una hora de clase a la semana.

Llegado el inicio de clases, Martín empezará a interactuar con los contenidos de las asignaturas, así como con profesores y compañeros de clase y se dará cuenta de que hay una amplia diversidad en unos y otros. En relación con los contenidos, él no revisará los objetivos, las unidades, las estrategias propuestas o las formas de evaluación, que cada asignatura se propone en su Programa de Estudios, el cual él puede revisar en la página web de la ENP. En lugar de ello, esperará a que el profesor o profesora en turno le presente los contenidos, la “forma de trabajar” y, algo muy importante, cómo pasar, es decir, qué debe hacer para recibir una calificación, que no una evaluación. Pero aunque revisara los contenidos del Programa de la asignatura, difícilmente el alumno se daría cuenta de que es un Programa fragmentado, fetichizado, sin un eje integrador que dé cierta coherencia

a las unidades, que está centrado en la disciplina científica y no en las capacidades que se pueden desarrollar, que a excepción de asignaturas como matemáticas y física, los Programas están saturados de contenidos declarativos en detrimento de los que hacen referencia a procedimientos o valores, que las formas de evaluación asentadas en esos Programas frecuentemente no se corresponden con los contenidos declarativos descritos. Y asimismo será improbable que Martín identifique que, así como al interior de un Programa hay fragmentación, también al interior del Plan de Estudios se da esa misma fragmentación, esa reunión enciclopedista de asignaturas desprendidas de las disciplinas institucionalizadas. Faltarán varios años para que Martín escuche acerca de la interdisciplinariedad o de la transdisciplinariedad. A fin de cuentas, él saldrá de una clase en la que debe “aprender” acerca de alguna de las Leyes de Newton y entrará a otra en la que tiene que “aprender” sobre la Revolución Francesa.

Con respecto a los profesores, Martín pronto verá que en el aula ellos plantean prácticas docentes muy diversas. No obstante, él cuenta con referentes limitados al momento de pensar cómo son sus profesores. En realidad, para decidir si sus profesores son “buenos” o no, él los juzga desde sólo tres referentes: si “saben” de la materia, si “saben” cómo enseñar la materia y cómo “tratan” a los alumnos. Así que él sigue, sin saberlo, la metáfora de la mente como contenedora de una sustancia, el conocimiento (Lakoff y Johnson, 1995). Por lo tanto, para Martín, en la enseñanza el profesor debe “poseer”, ciertos conocimientos, los cuales, además, debe saber cómo “transmitir” a los alumnos. Esta metáfora de la enseñanza, en la que lo posicionaron desde el nivel básico, es reiterada cotidianamente en las aulas por la mayoría de sus profesores. Aunque tal vez tenga la oportunidad de que algún profesor lo ponga en contacto, a través de diferentes textos y discursos, con otras metáforas para enfocar la educación y el conocimiento, por ejemplo, las metáforas que en lugar de hacer residir el conocimiento en el individuo, lo transfieren a la interacción, a la conversación, al diálogo, a la cooperación. Así que le costará, al menos de inicio, valorar a sus

profesores más allá de sus tres referentes. En consecuencia, será después de algún tiempo que él llegue a reconocer que las prácticas de algunos profesores consisten en reproducir los contenidos del Programa, que hay poca autonomía, poca aportación de un enfoque personal con respecto a ellos. Y será menos probable que el alumno esté enterado de las condiciones que están detrás de esa reproducción de los contenidos por parte de los profesores. Él no sabe que, por ejemplo, algunos profesores intentan atender a diez o más grupos, lo que implica más de 500 alumnos, o que algunos tienen grupos muy numerosos formados por 80 o más alumnos; o que otros profesores, al terminar una clase, deben retirarse apresuradamente para llegar a otro Plantel a dar clases porque el salario es bajo para los profesores de asignatura, que son la mayoría.

Y en su paso por la Prepa 5, las experiencias escolares más desafortunadas de Martín con profesores no serán con los que se limitan a reproducir contenidos por falta de compromiso con su labor docente, sino que serán con aquellos profesores que son faltistas, muy impuntuales, que no planean una sola clase o que sus actividades responden a ocurrencias aisladas, que se limitan a proyectar algún video que sustituya a la clase, o a que los alumnos expongan sin darle a esa actividad del alumno mayor contexto. Y nuestro alumno también podrá relatarnos acerca de otros casos, de los profesores que son más formales en su labor pero que solicitan amplios “trabajos” que no revisan con toda la atención que requieren; de los que pretenden dar formación crítica a los alumnos pero que finalmente imponen su punto de vista; de los que deciden todo a través de un examen; de los que siguen creyendo que los contenidos que ellos exponen deben ser “almacenados” por los alumnos de forma literal, lo cual contrasta dramáticamente con las posibilidades que tienen en la actualidad los alumnos de interactuar con el conocimiento escolar mediante la creación de artefactos culturalmente significativos gracias a las TIC.

En contraste, Martín quizá, sólo quizá, se encontrará con prácticas de profesores en las que éstos y los alumnos se convierten en co-autores del conocimiento,

prácticas en donde el profesor sí hace un aporte desde una reflexión personal que va más allá de los contenidos; prácticas en las que los estudiantes llegan a elaborar proyectos con asesoría del profesor, proyectos que buscan generar un interés y compromiso de los estudiantes más allá de la calificación. Incluso se encontrará con prácticas pensadas desde una perspectiva crítica de la educación, las cuales se proponen no sólo microobjetivos, los objetivos tradicionales del curso, sino también macroobjetivos (Giroux, 1990), la vinculación crítica de los contenidos, las prácticas, la subjetividad y las experiencias del aula con la realidad social, en otras palabras, darle una dimensión política al aprendizaje en el aula. Pero esta oportunidad es sólo un quizá para Martín.

Alguien le podría compartir a Martín que diferentes voces, antes de Paulo Freire y otros pedagogos críticos, han abogado por una escuela que dé lugar a prácticas de tipo crítico que vinculen la educación con el esfuerzo por una transformación social. Tal vez, le compartirían a Martín que, por ejemplo, Kant (2003), quien en unas conferencias publicadas en 1803, hacía una distinción entre educar a los niños para que prosperen o educarlos para que produzcan un “estado mejor”, un “mejor mundo”. O, lo deseo, lo pondrían en contacto con la famosa tesis XI de Marx (1974), quien en 1845 escribió: “Los filósofos se han limitado a *interpretar* el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de *transformarlo*” (p. 668). Naturalmente, es un enunciado válido para los profesores. O tal vez le compartirían que John Dewey distinguía entre “la educación como función de la sociedad” y “la sociedad como función de la educación” (McLaren, 2005). Es decir, que la escuela debiera enfocarse a formar estudiantes que en lugar de que se pongan al servicio de las estructuras de poder de la sociedad, participen activamente en los esfuerzos cotidianos por la justicia social.

De lo que no estoy seguro, pero lo anhelo, es que alguien le comparta a Martín que hubo una voz, mucho más cercana para nosotros que la de Kant, Marx o Dewey, que también abogó por una transformación social. En efecto, Martín sabe que el nombre oficial de la Prepa 5 es “José Vasconcelos”. En poco tiempo se

enterará que fue Rector de la UNAM y que a él se debe el lema “Por mi raza hablará el espíritu”. Sin embargo, lo que no tan fácilmente sabrá, pero debiera saber, es lo importante que ha sido la voz crítica de Vasconcelos para la UNAM. En 1920, en su discurso con motivo de la toma de posesión de cargo de rector de la Universidad, Vasconcelos (1998) dijo:

...un Estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro (p. 335).

Yo soy, en estos instantes, más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de la aulas, sino a invitaros a que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos. En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo. El pueblo ha estado sosteniendo a la Universidad y ahora ha menester de ella (p. 336).

Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa de su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto, no son dignos del respeto de sus semejantes (...) Recuerdo a Dante proscrito y valiente, y a Beethoven altanero y profundo. Los otros, los cortesanos, no nos interesan a nosotros, los hijos del pueblo (p. 338).

Una voz histórica, pues, nos instó a los universitarios a participar activamente en una transformación en México orientada hacia la justicia social. Así que cuando Martín tenga la oportunidad de ser parte de una clase en la que profesores y estudiantes concreten prácticas educativas de auténtico tipo crítico, debería tener presente que esas prácticas son parte de una tradición crítica en la UNAM, de la que la Prepa 5 “José Vasconcelos” forma parte. Martín también debería tener presente que la lucha a la que nos invitó a participar Vasconcelos ahora también

tiene lugar en la misma aula. En efecto, el aula es un espacio de lucha en el que narrativas de poder, con sus respectivas prácticas, someten la actividad y subjetividad de profesores y estudiantes. Las prácticas educativas de corte crítico buscan que estudiantes y profesores, al hacer visibles esas narrativas de poder y al sensibilizarse sobre la importancia de luchar contra ellas, desarrollen capacidades que permitan ejercer una ciudadanía crítica a favor de la justicia social.

Por otro lado, Martín también encontrará amplias diferencias en el tipo de interacción que algunos profesores generan con los alumnos. Lamentablemente, es muy probable que le toque algún profesor o profesora proclive al autoritarismo en el aula o que impone una relación vertical, marcadamente jerárquica con el grupo. Incluso hay los corruptos que buscan obtener dinero de los alumnos, por ejemplo, vendiéndoles materiales, boletos para obras de teatro o libros pero con un sobreprecio. Martín se pregunta por qué la institución no actúa contra estos profesores. A veces, es por omisión de los funcionarios; otras, es porque si un alumno denuncia actos de algún profesor que vayan en contra de la legislación, deberá enfrentar al profesor en diferentes instancias. El alumno, entonces, ante las represalias que enfrentará, duda en sostener la denuncia. En cambio, en su paso por la Prepa 5 también se encontrará con otros profesores, con aquellos que se enriquecerá significativamente porque tratan a los alumnos de forma respetuosa, amigable, sensible, solidaria y, a la vez, con autoridad. Como es de esperarse, entre el primer tipo y el segundo de interacciones profesor-alumnos, hay una amplia gama de interacciones, o más cercanas al primer tipo o al segundo.

Y la interacción más importante para Martín en Prepa 5: con los compañeros, tanto los de su grupo asignado, como los de otros grupos y grados. Algunos de estos pares llegarán a ser amigos tan significativos que la relación durará varios años, y a veces para siempre. Tanto en su grupo-clase como al salir de las clases y dirigirse a otro salón, al tener una hora libre en su horario o al terminar la jornada

diaria de clases, nuestro alumno se dará cuenta de que la población estudiantil de Prepa 5 es muy diversa en varios planos: en el nivel socioeconómico, en las aficiones, en los grupos urbanos que prefieren, en gustos, en aficiones, en preferencia sexual, en el modelo familiar del que provienen, la zona urbana en la que viven, etcétera.

En su grupo-clase, Martín participa cotidianamente en conversaciones acerca del fútbol y otros deportes, de videojuegos, de por quién se sienten atraídos, de la clase, de los profesores, de sus familias, de sus lecturas, de sus peleas, de planes vocacionales, del fin de semana, de a dónde irán en grupo al terminar las clases, de tareas, de fiestas, de Netflix, de la TV, de su experiencia como cibernautas, de las redes sociales, de a quién molestar, de un conflicto por la tarea, de celulares, de aplicaciones, de a qué actividad estética se inscribirán, de si participarán en un equipo deportivo de la Prepa 5, cómo pasar la asignatura, quién se adelantará para reservar lugares en la clase siguiente, de pornografía, de música, de películas, de bebidas, de los efectos de las drogas, del fin de semana y de muchos temas más. Y todas estas conversaciones se efectúan en el marco de un “estado de la esquina”, al que McLaren (1995) describe como tribal, emocional, lúdico, de acciones espontáneas, catártico, pediátrico. Para Martín ese “estado” es muy contrastante con el del “estado del estudiante”, el estado en el que debe estar al tomar una clase, el cual está marcado por lo institucional, racional, por la seriedad, el trabajo, la generación de tensión, lo jerárquico. A través de ese “estado de la esquina”, algunos compañeros y Martín empiezan a ser solidarios, empáticos, a confiar los unos en los otros, a compartir tiempo, posesiones, temas más personales, a incluirse mutuamente para los planes, decisiones y diversiones. Incluso, el “estado de la esquina”, Martín lo llamaría “relajo”, ahora se ha extendido a las redes sociales y a muchos de sus compañeros les es difícil “desconectarse” del “relajo” en medios virtuales para hacer las tareas. Esos compañeros, entonces, pasan a ser significativos para la subjetividad, para la identidad de Martín, y viceversa. En cada alumno estarán más presentes o ausentes estas amistades,

pero en el caso de Martín, al final serán un factor significativo cuando narre su paso por la Prepa 5.

Tanto en su grupo-clase como en el resto de Prepa 5, Martín reconoce una amplia diversidad de caracteres, intereses, deseos, capacidades, propósitos, compromisos, creencias, intenciones. Él verá a los que les cuesta relacionarse y prefieren mantenerse aislados, a los “mirreyes” y a las “lobukis”, a los “matados”, a los “otakus”, a los “gays”, a los “fresas”, a los “chairo”, a los que pronto se sienten más atraídos por jugar en las canchas que por entrar a clases, a los que no les interesa la escuela, etc.; como si un rasgo definiese la identidad de las personas. Martín, como varios otros, observa a sus compañeros desde estas categorías, lo cual suele trazar una barrera. No obstante, en la Prepa 5, como en el resto de la UNAM y en otras escuelas públicas, periódicamente surgen acontecimientos que pueden llevar a los alumnos a dar un paso más allá de esa barrera y descubrir que pueden convertirse en un sujeto colectivo. Ante sucesos políticos como el caso Ayotzinapa, por ejemplo, algunos de los alumnos, profesores y, a veces, también trabajadores, se reúnen en la explanada o en el asta de la Prepa para discutir qué acciones emprender. Esa discusión desafía a los alumnos a tomar una postura ante el suceso político. Así que esos “mítines” al interior del Plantel 5 son una ocasión valiosa para la formación de ciudadanía crítica en los estudiantes y, sin embargo, sólo pocos de ellos mostrarán interés en esas discusiones. A pesar de ello, Martín verá cómo algunos compañeros, después de enterarse de alguna injusticia social, se unen a las acciones de protesta, tales como formar brigadas para “salonear” (pasar a los salones a informar y cabildear sobre las acciones), participar en el acopio de recursos para grupos de la sociedad, difundir información en redes sociales, abordar el tema en las clases y, a veces, participar activamente para que la Prepa entre en paro. Acerca de los profesores de Martín, pocos recuperan esos acontecimientos en sus clases para hacer visible a sus alumnos la importancia de una postura propia, reflexionada, dialogada, en torno a los sucesos políticos. Cuando esos profesores dan lugar a los temas que están

movilizando a alumnos de la Prepa es para dar el mensaje: “ustedes dedíquense a estudiar”.

Ahora Martín va a concluir el cuarto año, un año del que los primeros meses fueron de adaptación a la Prepa 5. Ya conoce la principal página de Prepa 5 en Facebook, así que, como muchos alumnos lo hacen, pregunta en esa página por referencias de los profesores de quinto año. En este grado cursará Matemáticas V, Química III, Biología IV, Educación para la Salud, Historia de México II, Etimologías Grecolatinas, Lengua Extranjera (inglés, francés, italiano o alemán), Ética, Educación Física V, Educación Estética y Artística V, Orientación Educativa V, Literatura Universal. La pregunta concreta que Martín hace es: “¿buen grupo de quinto para ir después al área II?”. Con esta pregunta nuestro alumno quiere saber qué grupos cuentan con “buenos” profesores de Matemáticas, Química y Biología, así como Educación para la Salud si planea estudiar la carrera de Medicina. La razón es que esas son las materias que cursará, con mayor profundidad, al inscribirse al área II, las químico-biológicas, en sexto grado. De este modo, Martín asume una perspectiva eficientista que lo lleva a jerarquizar las asignaturas: “aprender” las que son más importantes para su interés vocacional, y “pasar” el resto de las otras asignaturas, las menos importantes.

Aún en quinto año muchos de los compañeros de Martín no están bien informados de la administración escolar de la Prepa. Para ellos, la página mencionada en Facebook, sorprendentemente, es su fuente de información. Martín está más informado y ahora sabe bien, por ejemplo, las reglas del pase reglamentado. De ahí que, además de aprender, busca obtener altas calificaciones para lograr un promedio mayor a 9. Sin embargo, no sólo está más informado, sino que, en algunas asignaturas, identifica qué hacer para obtener una alta calificación y lo hace. Esta aproximación le permite encontrar tiempo para disfrutar del “estado de la esquina” con sus amigos, para participar en actividades deportivas y para entrar a actividades culturales. De éstas, la que más disfrutó fue la Orquesta de Cámara de la ENP, pues nunca había asistido a un recital en vivo de música clásica. Al

terminar el quinto año, empieza a sentir emociones encontradas, alegría por un lado por pasar al último año, y cierta nostalgia porque se separará de sus amigos porque ellos eligieron otras áreas.

Martín inicia el sexto año, como planea estudiar la carrera de Medicina, se inscribió al área II, la de químico-biológicas, en la que cursará las asignaturas de Matemáticas, Derecho, Literatura Mexicana e Iberoamericana, Inglés, Biología, Física, Química, Temas Selectos de Morfofisiología y Psicología. Y es precisamente, en una clase de Psicología, en la que le piden que elabore un relato de su experiencia más significativa en Prepa 5. No sabe qué narrar, pues ha sido tanta Prepa 5 y son tan pocas las palabras. La mirada de Martín se pierde en algún punto del pizarrón, han sido muchos acontecimientos significativos los que ha vivido en la Prepa 5, la que siempre será su Prepa, la escuela que lo reconcilió con la educación escolarizada, la escuela que le abrió tantos campos de significado para toda su vida...

– “¡Dr. Martín, Dr. Martín, su consultante ya lo espera!”, se escucha en el consultorio de Martín.

– Sí, ahora voy, responde él. Se dirige a atender su consulta y sonrío al recordar que en esa clase de Psicología en la que perdió su mirada en el pizarrón, decidió que iba a escribir a todo lo largo y ancho de la puerta de su casa una pregunta en honor a todo lo que vivió en la Prepa 5. Sus padres lo autorizaron y por eso yo, al pasar por una casa de la Colonia Sta. Úrsula Coapa, pude leer la pregunta: “*Si vas en Prepa 5, ¿qué más le pides a la vida?!*”

2. “Fotohaikús” y narrativas autoetnográficas como instrumentos performáticos para una intervención pedagógica

“Allí donde el mapa corta, el relato atraviesa”: un comentario metodológico

“Allí donde el mapa corta, el relato atraviesa”. ‘Diégesis’, dice el griego para designar la narración: instaura un camino (‘guía’) y pasa al través (transgrede)” (De Certeau, 1997, p. 141). En estas líneas de De Certeau encuentro una metáfora que sintetiza lo que ha sido mi aproximación a la metodología de este trabajo basada en la autoetnografía. Así que, como la cita lo sugiere, procedo a describir brevemente el camino que he recorrido y con el que he transgredido el mapa de metodologías.

La investigación en primera persona

Un punto del mapa que recorrí para trazar este camino fue la investigación en primera persona. Hay una distinción que aporta Kemmis (2006) sobre los tipos de investigación, una distinción que tiene analogía con los tipos de conocimiento de Habermas (1990), a saber, interés cognoscitivo técnico, práctico y emancipador. Kemmis, por su parte, habla de investigación en tercera, segunda y primera persona. En la investigación en tercera persona, el investigador habla de “él/ella” o de “ellos”, es decir, habla en nombre de los otros, una indignidad, si recordamos la enseñanza que Foucault nos aportó, según Deleuze. En la investigación en segunda persona, el investigador se dirige a la persona investigada en términos de “tú/usted”, el investigador habla *con* esas personas. Y en la investigación en primera persona el investigador habla del “yo” y/o del “nosotros”. En este caso, el investigador está vinculado con quienes investiga, por lo que comparte valores, ideas, principios, compromisos, lealtades. La investigación en primera persona implica, entonces, una reflexión crítica y autorreferencial del investigador, desde la cual, él se dirige tanto a las estructuras de las que el “nosotros” forma parte, como

al mismo “nosotros”. La autoetnografía es una forma de investigación en primera persona que, en apego a la línea trazada por la investigación-acción, aspira a que un maestro de la ENP 5 analice, comprenda sus prácticas educativas desde un posicionamiento crítico que contribuyan a hacer visibles formas de metanarrativas en la institución y en las prácticas sociales, así como a dar lugar a contra-narrativas por parte del “nosotros”.

La ciencia social performática y la investigación educativa basada en las artes

La ciencia social performática, o simplemente investigación performática, y la investigación educativa basada en las artes (IEBA) coinciden en que despliegan diferentes formas de expresión estética, ya sean literarias (narrativa, ficción, poesía), visuales (fotografía, dibujo) o arte del performance, enriquecidas en ocasiones por medios digitales, para la realización de un proyecto académico sensible a la crítica y a la transformación social (Barone y Eisner, 2006; Gergen y Gergen, 2010). Más allá de algunas posibles diferencias (Jones y Leavy, 2014), una y otra apuestan a investigar mediante instrumentos estéticos en virtud de que las cualidades de éstos permiten construir significados a los que no podemos acceder por otros instrumentos de representación, como el discurso escrito. En consecuencia, los instrumentos estéticos de tipo visual y poético construyen significados que escapan al discurso escrito de tipo paradigmático, y viceversa (Eisner, 2002). Ambas también coinciden en que los medios estéticos involucran de forma más integral a las personas, y no sólo a su dimensión cognitiva. Asimismo, las dos comparten una perspectiva crítica (Barone y Eisner, 2006). He dado cuenta de estas cualidades de una y otra para resaltar la perspectiva desde la que se emplean los instrumentos, en contraste con cómo se emplean en la sociología visual o la antropología visual (Bautista y Velasco, 2011), en donde las imágenes, por ejemplo, son correlatos de lo investigado, no un medio *en y desde* el cual se efectúa la investigación.

Instrumento-y-resultado

Como lo expuse en el capítulo anterior, en el marco de una investigación, a diferencia de la visión instrumentalista del instrumento-para-resultado, el enfoque vygotskiano (Holzman, 1999) del instrumento-y-resultado propone que al emplear un instrumento para investigar, por ejemplo, la actividad de una persona, ese instrumento ya transforma la actividad, la que, a su vez, contribuye a la transformación de la persona, quien también, a su vez, transforma el instrumento. Para efectos de la presente investigación, el instrumento-y-resultado es una invitación a tener presente que, por el carácter estético-crítico, de cambio social de los instrumentos empleados aquí, el análisis de los resultados no puede emprenderse desde una postura objetiva y neutra, sino que la postura busca ser la de un investigador activista (Carr y Kemmis, 1988), en consonancia con los instrumentos performáticos empleados.

Contexto institucional de la intervención pedagógica

Al inicio de este capítulo empleé la narrativa autoetnográfica para dar cuenta del contexto institucional en el que participo. Ahora expongo de forma más paradigmática el escenario para una intervención basada en los instrumentos performáticos.

Como maestro de la asignatura de Psicología en el grupo 631 (turno matutino, área II) de la ENP 5, planeé desarrollar el curso con base en la autoetnografía, tal como la he descrito en los anteriores capítulos de este trabajo. La asignatura de Psicología cuenta con cuatro “horas” (de 50 minutos), en total son 120 horas durante el curso.

El Programa de esta asignatura vigente a partir de 1996 estaba formado por ocho unidades, a saber:

1. Fundamentos científicos y campos de aplicación de la Psicología actual.
2. Bases fisiológicas de los procesos psicológicos de la conducta.
3. Percepción.
4. Aprendizaje y memoria.
5. Pensamiento, inteligencia y lenguaje.
6. Motivación y emoción.
7. La personalidad, dimensión integradora de los procesos psicológicos.
8. Participación de los factores sociales y culturales en la conducta individual y grupal.

En 1996, el Plan de Estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM para los primeros seis semestres contenía asignaturas como Introducción a la Psicología Científica, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, Neurofisiología, Psicología Fisiológica, Percepción, Motivación y Emoción, Aprendizaje y Memoria, Pensamiento y Lenguaje, Teorías de la Personalidad, Psicología Social. Quienes elaboraron el Programa de la asignatura de Psicología para la ENP que estuvo vigente desde 1996 hasta 2018, se basaron en el mencionado Plan de Estudios de la Facultad de Psicología, y se limitaron a convertir las asignaturas de la carrera en unidades del Programa de la Psicología de la ENP. Percepción, Aprendizaje y Memoria, Motivación y Emoción, Teorías de la Personalidad pasaron a ser los nombres de las unidades del Programa de Psicología para la ENP. Lo que quedó fue un conjunto de unidades totalmente fragmentadas, aisladas, descontextualizadas que se imparten a todos los alumnos de la ENP, para quienes, además, es su primer contacto con esta disciplina. Así que es un eufemismo llamarle Programa de Psicología de la ENP a esta lista o enumeración de áreas y procesos psicológicos, pero le seguiré llamando Programa.

En 2018 la ENP efectuó una modificación de los Programas de sus asignaturas, en la que se incluyeron temas generadores en torno a los cuales integrar los

contenidos de las unidades. Pero el Programa de Psicología fue la excepción, pues continúa centrado en las unidades del Programa anterior, el de 1996. En esta modificación del 2018 las unidades se redujeron a cinco, a saber:

1. Psicología, ciencia y profesión
2. Una mirada de la Psicología desde las neurociencias
3. Los procesos psicológicos: su operación y función
4. La personalidad, su génesis y desarrollo
5. Dimensión social de la Psicología

Como se aprecia, más allá de que ahora incluye un cambio en la unidad 2, en la que ya no se habla de “bases biológicas de la conducta”, sino de “neurociencias”, y de que las unidades 3, 4, 5 y 6 fueron ahora agrupadas en la unidad 3, “procesos psicológicos”, el Programa no tuvo ningún cambio estructural, sino que se limita a ser todavía una enumeración de áreas y procesos psicológicos.

Afortunadamente, la ENP ofrece una invaluable libertad al profesor para que, como intelectual, aporte al Programa una narrativa propia a partir, por un lado, de sus posicionamientos teóricos, filosóficos y personales, y por otro, de los particulares desafíos educativos que le presentan sus alumnos. Aprovechando esta libertad que confiere la ENP he hecho diferentes reconstrucciones del Programa de Psicología desde referentes críticos de la educación. En el ciclo 2014-2015, recurrí a la autoetnografía como espacio de posicionamiento crítico para orientar mi narrativa personal del Programa de Psicología. La idea principal fue desarrollar las unidades del Programa enfocando cómo las metanarrativas, tramas de poder, metáforas biologistas, mecanicistas y tecnocráticas, microprácticas de poder y los saberes totalizadores, configuran una psicología “individualizante”, “esencializante”, “patologizante” y “desempoderadora” (Parker, 2005, p. 108), a la que se oponen determinados enfoques locales, contra-tramas, metáforas interpretativas, saberes insurrectos, los cuales configuran una disciplina psicológica de tipo crítico.

Planteamiento

Desde el enfoque crítico de la educación el aula se ve como un escenario en el que se promueven acciones de resistencia y desafío ante las estructuras de poder que prevalecen en las instituciones educativas. Desde la autoetnografía como posicionamiento intelectual crítico, modulo esa perspectiva crítica de forma tal que paso a enfocar un aula de Psicología de la ENP 5 como un escenario de lucha entre metanarrativas y narrativas locales que se les oponen, denominadas contra-narrativas. En tanto que espacio de posicionamiento, la autoetnografía integra varios referentes desde los cuales analizar y participar en esa lucha en dos formas, sólo divididas para fines de exposición. Una, al hacer visibles los efectos de diferentes metanarrativas, narrativas del poder, y su papel en las prácticas educativas, en la subjetividad de los protagonistas de la educación, pero también en la realidad social. Y la otra, al promover contra-narrativas que resistan y transgredan esas narrativas del poder. Para estos propósitos de hacer visibles los efectos de las narrativas del poder y propiciar contra-narrativas, la autoetnografía no se limita a indagar sólo desde el discurso escrito de tipo paradigmático, sino que enriquece sus procedimientos de indagación mediante formas de expresión estética. Entre estas se encuentran, formas literarias (narrativa, poesía), formas visuales (fotografía, cine, dibujo) y arte del performance (arte-acción, arte relacional), ampliadas por los medios digitales.

En la experiencia educativa que me propuse indagar, alumnos de un grupo-clase de la asignatura de Psicología de la ENP 5 emplearon la fotografía, el haikú y narrativas digitales. Las preguntas que me planteé fueron las siguientes.

Como parte de una enseñanza crítica, alumnos de la asignatura de Psicología de la ENP 5:

1. ¿Cómo emplean la fotografía, el haikú y la narratividad para hacer visibles los efectos de narrativas del poder y/o para posibilitar contra-narrativas?

2. ¿Qué efectos de las narrativas del poder eligen expresar y qué contra-narrativas posibilitan estos alumnos mediante la fotografía, el haikú y narrativas digitales?
3. ¿Cómo se posicionan ante los efectos de las narrativas del poder que eligieron analizar mediante los atributos técnicos de la fotografía, el haikú y la narrativa?

Objetivos

- Valorar cómo utilizan los alumnos los atributos técnico-expresivos de la fotografía, el haikú y las narrativas personales para pensar críticamente en los efectos de metanarrativas que se hacen presentes de modo directo o indirecto en sus experiencias personales, así como generar contra-narrativas.
- Identificar a cuáles efectos de metanarrativas deciden darle presencia y qué formas de contra-narrativas propician los alumnos en fotografías, haikús y relatos personales.
- Conocer las formas de posicionamiento que asumen los alumnos ante los efectos de metanarrativas que analizaron mediante la fotografía, el haikú y las narrativas personales.

Participantes

Fueron 61 alumnos, 47 mujeres y 14 hombres, los que integraron el grupo-clase 631, correspondiente al área II, la de las químico-biológicas. Al inscribirse a sexto grado, la asignación de los alumnos a cada grupo está a cargo de la Secretaría de Asuntos Escolares de la ENP 5. La participación del grupo 631 en esta investigación se debe a que fue el único grupo con el que trabajé en el ciclo correspondiente. Alguien lo llamaría muestreo de conveniencia.

El horario de las clases fue los martes de 11:10 a 12:50 hrs., y los miércoles de 12 a 13:40 hrs. Así que para el desarrollo del curso, generalmente, las dos clases de los martes y la primera del miércoles, nos enfocamos a analizar la pugna entre una Psicología “desempoderadora” y una Psicología crítica. Y la segunda clase de los miércoles la dedicamos a reflexionar sobre qué metanarrativas parecían más presentes en nuestra propia experiencia escolar y personal, y también sobre algunas posibles resistencias y transgresiones a esas metanarrativas. Así que eran tres horas dedicadas al desarrollo del Programa y una hora dedicada a la autoetnografía de esta investigación.

Además de reflexionar sobre qué metanarrativas se hacían presentes en nuestra experiencia, los alumnos y yo trabajamos en cómo diseñar una página web con características cercanas a un portafolio electrónico. Esta página web tuvo dos propósitos principales. Uno, que les permitiera a los alumnos documentar las reflexiones de la hora de clase dedicada a la autoetnografía. El otro, debido a que los instrumentos performáticos que los alumnos emplearían para analizar los efectos de las metanarrativas en su experiencia personal y escolar serían *fotografía*, *haikú* y *narrativa autorreferencial digital*, en la página web, por un lado, ellos gestionarían las condiciones técnicas básicas que conviene tener presentes al elaborar estas formas estéticas y, por otro, reunirían y compartirían sus creaciones en cuanto a esas tres formas estéticas.

La razón por la que elegí estos tres instrumentos performáticos es que permiten reconstruir la interacción que pone en juego una autoetnografía, a saber, la que se da entre una metanarrativa y una contra-narrativa, entre una *estructura* y un *acontecimiento*. Ya he expuesto las cualidades representacionales por las que la narrativa es el medio idóneo para dar cuenta de esa interacción o pugna. En el caso de la fotografía y el haikú, ambos cuentan también con cualidades representacionales que les permiten reconstruir una “micro-autoetnografía”, una autoetnografía minimalista, una dialéctica entre estructura y acontecimiento.

Fotografía y haikús como intervención con instrumentos performáticos

Procedimiento para la intervención con la fotografía

Con el fin de que los estudiantes se incorporaran al campo de la fotografía como instrumento performático y pudiesen pensar desde las cualidades representacionales de ese medio en un “episodio autoetnográfico”, trabajamos los siguientes contenidos.

1. El tema de la imagen: movimiento social, vida urbana, sector social, un sector etario (niñez, vejez), protesta social, etc.
2. Aspectos técnicos.
 - 2.1. Tipo de plano.
 - 2.1.1. Panorámico
 - 2.1.2. De Conjunto
 - 2.1.3. General
 - 2.1.4. Americano
 - 2.1.5. Medio
 - 2.1.6. Primer plano
 - 2.1.7. De detalle
 - 2.2. Ángulo de la toma
 - 2.2.1. Normal
 - 2.2.2. Picado
 - 2.2.3. Contrapicado
 - 2.2.4. Cenital
 - 2.2.5. Nadir
 - 2.3. Interacción entre planos
3. Aspectos sociales de la imagen fotográfica
 - 3.1. Tipo social de las personas, qué simbolizan como estereotipo el niño, el adulto mayor, el indígena, el policía, el estudiante, el maestro, el militar, etc.

3.2. Cómo está caracterizado ese tipo social, qué signos se aprecian.

3.3. Rol de la imagen: como marcador social y económico, como defensor, como crítico, como denuncia, como visibilización, etc.

A partir de estos referentes básicos, ejemplificados con muchas imágenes de internet, los estudiantes se iniciaron en la fotografía, insisto, como instrumento performático, en particular, para construir un posicionamiento crítico ante la interacción estructura–acontecimiento. En tanto que instrumento performático, la fotografía implica la gran ventaja para los estudiantes de poder sintetizar con gran economía, en una imagen, esta interacción entre estructura y acontecimiento.

Procedimiento para la intervención con el haikú

Al igual que la fotografía, el haikú también tiene el potencial para llegar a ser una autoetnografía minimalista. En efecto, esta breve forma poética, pues habitualmente su pauta silábica es tan sólo 5-7-5, está integrada por dos partes que Octavio Paz describe así:

...una da la condición general y la ubicación temporal o espacial del poema (otoño o primavera, mediodía o atardecer, un árbol o una roca, la luna, un ruiseñor); la otra, relampagueante, debe contener un elemento activo. Una es descriptiva y casi enunciativa; la otra, inesperada. La percepción poética surge del choque entre ambas (2007, p. 49).

Al haikú lo considero un medio estético idóneo para pensar una micro-autoetnografía debido a que recrea la relación entre estructura y acontecimiento. Esta relación la visualizo de la siguiente forma:

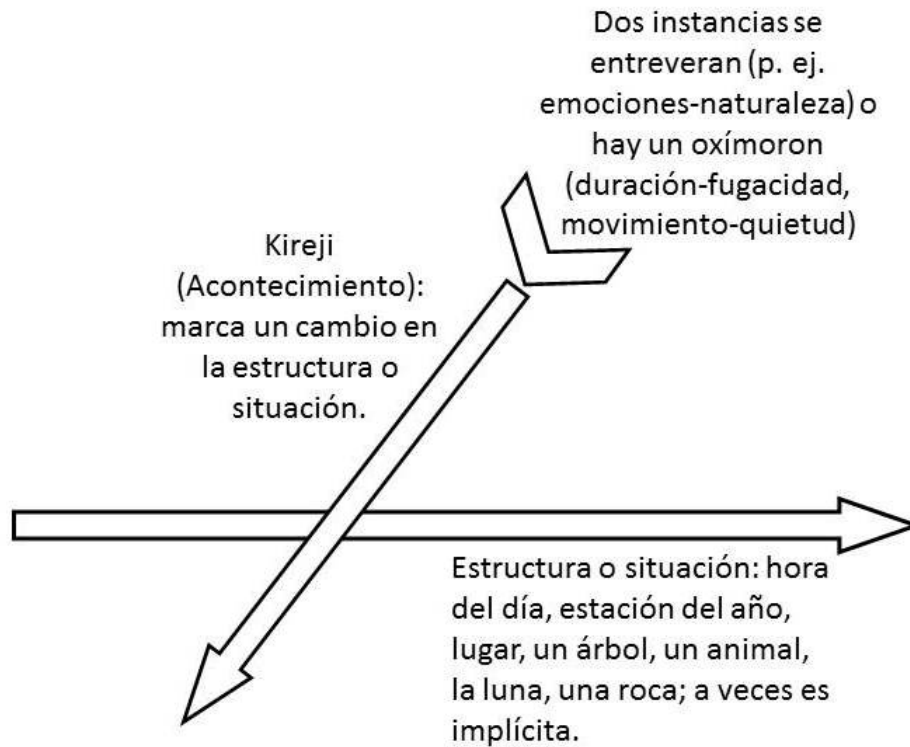


Figura 1. El haikú como micro-autoetnografía (elaboración propia)

Los estudiantes y yo revisamos el haikú más famoso, escrito por el haijin o haikista más famoso, Matsuo Basho (1644-1694).

Un viejo estanque...
Salta una rana ¡zas!
Chapoteo

Identificamos que en la primera línea de este haikú se encuentra la estructura o situación: “el viejo estanque”, incluso nos representamos su quietud. Y que, súbitamente, en la segunda y tercera líneas, tiene lugar el *kireji*, el acontecimiento, el salto de la rana y el chapoteo, incluso imaginamos su súbita aparición.

Revisamos, entre otros, el siguiente haikú, también de Matsuo Basho:

Este camino
Ya nadie lo recorre,
Salvo el crepúsculo

Observamos que a diferencia del primer haikú, en donde la segunda línea marca la emergencia de un cambio en la estructura o situación, en éste la segunda línea enfatiza la situación del camino, su soledad. Y es en la tercera línea en donde ocurre el acontecimiento, la luz del crepúsculo sí transita por la soledad de ese camino.

También nos fue útil analizar un haikú de Issa Kobayashi (1763-1828):

No tengo nada,
¡salvo esta quietud,
esta frescura!

La situación de Issa es de pobreza, y en medio de ella, el acontecimiento, la alegría por la tranquilidad y la frescura se hace presente. Revisar este haikú fue conveniente porque muestra que en este tipo de poesía se puede tratar la relación entre la subjetividad y una situación social.

Otro haikú de Matsuo Basho:

Un relámpago
Y el grito de la garza,
Hondo en lo oscuro.

En contraste con los otros, este haikú tuvo la utilidad de hacernos presente que el acontecimiento puede encontrarse en las primeras dos líneas, la coincidencia de un relámpago y el grito de la garza; y es en la tercera donde se encuentra la situación o estructura, la honda oscuridad en la que se pierde el acontecimiento.

Así, los alumnos y yo reconocimos que en un haikú puede variar el orden de la estructura y el acontecimiento.

Estos pocos ejemplos me permiten mostrar qué aspectos del haikú trabajamos los estudiantes y yo con el fin de considerar la viabilidad de esta expresión estética para pensar una autoetnografía, una interacción entre estructura y acontecimiento. En consecuencia, en virtud de esa cualidad del haikú de lograr “la captura única de un acontecimiento fugaz” (Žižek, 2014, p. 136), es decir, de recrear la aparición de un acontecimiento en el seno de una estructura, es que empleamos al haikú como un instrumento performático para abordar la relación estructura–acontecimiento.

Banks (2010) distingue entre la narrativa interna y la narrativa externa de una fotografía. La narrativa interna se refiere a la parte descriptiva e interpretativa de los aparece en la imagen. La narrativa externa es la historia que se construye al trazar el contexto de la imagen, quién hizo la foto, cuándo, por qué, para qué. Esta distinción nos fue útil a los estudiantes y a mí para considerar una aportación del haikú a la fotografía, a saber, la posibilidad de orientar su sentido crítico. Es decir, la narrativa interna de la fotografía suele activar muy diversos sentidos. A través del haikú, el autor traza una narrativa externa que fija, estabiliza, el sentido crítico que busca el autor. Es así que nos orientamos a integrar la narrativa interna de la fotografía y la narrativa externa del haikú en virtud de que se potencian mutuamente al hacer visibles efectos de metanarrativas y al propiciar contra-narrativas. A propósito, no encontré precedentes de esta conjunción en la indagación educativa.

Obtención de datos

De esta forma, los estudiantes, una vez que eligieron los efectos de una metanarrativa para indagarlos mediante la fotografía y al haikú, subieron sus creaciones a su página web. De ahí las he recuperado para su análisis.

Análisis de fotografías y haikús (fotohaikús)

Para el análisis ordené las fotografías de acuerdo con tres referentes.

1. Los efectos de alguna metanarrativa que los alumnos eligieron abordar en sus fotografías.
2. El manejo de los aspectos técnicos que se aprecia en las fotografías de los alumnos, a saber, el tipo de plano, el ángulo de la toma, relación entre primero y segundo planos.
3. Cómo se posiciona el autor en su fotografía en relación con el tema elegido.


Acerca de los temas que los alumnos eligieron abordar en sus fotografías, 54 obras las distribuyo de la siguiente forma:

Temas	Número de obras que lo abordan
• Desigualdad social, pobreza	10
• Protestas sociales	6
• El propio Yo	5
• Influencia del uso de la tecnología (celulares) en las relaciones	4
• Maltrato a los animales	4
• Temas urbanos: rutina, cotidianidad, transporte público, arte.	4
• La religión católica	3
• Niñez	3
• Presiones sociales a los adolescentes	2
• Pertenencia a la UNAM	2
• Autoafirmación para oponerse a la moda o a	2

costumbres sociales	
• Los adultos mayores	2
• Civilidad, respeto a la Bandera	1
• Valorar la naturaleza	1
• Uso de la bicicleta	1
• Indiferencia a la discapacidad	1
• Afición al fútbol	1
• Violencia en el noviazgo	1
• Relación homosexual	1

De todas estas obras fotográficas he seleccionado algunas para hacer viable la extensión de este análisis. La selección la efectué de acuerdo con los tres referentes mencionados al inicio, es decir, consideré que, en pares, las obras coincidieran en el tema elegido, en el manejo de la interacción entre primero y segundo planos, así como en el uso del color para enfatizar la expresión del mensaje.

A continuación, expongo el análisis de los datos a la manera de un ensayo fotográfico (Banks, 2010): primero se encuentran el nombre del autor, el título, la imagen y su haikú, a veces son dos; y enseguida viene el análisis en el que voy entrelazando los tres referentes mencionados.

Miguel: <i>Pidiendo en el lugar incorrecto</i>	Pamela: <i>Trago fuego para comer</i>
 <p data-bbox="337 890 688 1037">Trayecto acostumbrado. Cae un pan despreciado La anciana corre por él</p>	 <p data-bbox="943 884 1276 1031">Calle, autos. Él traga fuego. Una pausa y me sonrío</p>

En este par de fotografías el tema elegido es la pobreza y la desigualdad social. Tanto en *Pidiendo en el lugar incorrecto*, como en *Trago fuego para comer*, los autores se encuentran en una de las aceras y los personajes de sus imágenes en el camellón en un ángulo normal. Sin embargo, el tipo de plano es diferente. Miguel empleó un plano general; Pamela, un plano conjunto. Esta diferencia es relevante porque permite apreciar la sonrisa que el padre dirige a su hijo, plasmada en el haikú. En una y otra imagen, los autores se posicionaron a una distancia que no invadió a las personas fotografiadas, lo que en general es una medida a guardar. Y más cuando se trata de alumnos fotógrafos de nivel bachillerato.

En los dos haikús que los autores escribieron tiene lugar la relación entre estructura o situación y acontecimiento. En el primer caso, “Trayecto

acostumbrado” es la situación y en las siguientes dos líneas aparece un acontecimiento dramático, “Cae un pan despreciado. La anciana corre por él”. En el otro haikú, la situación se encuentra en las dos primeras líneas, “Calle, autos. Él traga fuego”. Y el acontecimiento que adviene es emotivo por el vínculo padre-hijo: “Una pausa y me sonríe”.

Se puede apreciar el enriquecimiento mutuo entre la imagen y el haikú. En el caso de *Pidiendo en el lugar incorrecto*, el haikú le confiere mayor drama a la imagen. En *Trago fuego para comer*, el haikú de Pamela rescata una emoción en medio del drama de la imagen.

* * *



Paola: <i>La cuna de la injusticia</i>	Paula: <i>Contraste</i>
 <p data-bbox="277 1419 737 1566"> Tarde soleada Frente a ti, Tu hijo el bastardo duerme al fin </p> <p data-bbox="500 1583 516 1604">*</p> <p data-bbox="375 1640 643 1787"> Se creen la justicia Sangre derramada Pero la vida ajusta </p>	 <p data-bbox="946 1451 1260 1593"> Mismo tiempo y lugar. Verdad que reta Cartel inalcanzable. </p>

En estas dos fotografías se aprecia un aspecto técnico adicional. Además de que los autores consideraron el tipo de plano para la intención de su imagen, está presente la interacción entre un primero y segundo planos, y es en esa interacción en donde radica la riqueza de estas dos imágenes. En *La cuna de la injusticia*, al capturar en primer plano a una persona en situación de calle, recostada afuera de una entrada al Metro, y en segundo plano el edificio de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), Paola reúne en su imagen una estructura de poder y la realidad social que evidencia al servicio de quién está esa estructura. Así que Paola nos revela cómo ha empleado las propiedades técnicas de la fotografía para, desde ahí, criticar y hacer visibles las contradicciones de una estructura de poder. Un plano de conjunto, un ángulo normal, están presentes en esta imagen, pero, reitero, la autora elige construir el sentido crítico de su imagen en la contradicción entre el primer plano, la persona en situación de pobreza, y el segundo plano, el edificio de la SCJN, donde se hace presente el acontecimiento. Al mismo tiempo, Paola nos expresa su posicionamiento crítico ante esa estructura de poder, pues fue necesario un sentido de agencia para buscar el ángulo que permitiera esa contradicción entre el primero y segundo planos, el ángulo en el que logra poner en interacción la estructura y el desplazamiento de su inmovilidad. Por otra parte, los dos haikús que Paola escribió también reconstruyen una interacción entre estructura y una ruptura, una discontinuidad, un desplazamiento. En el primer haikú, la estructura se encuentra en las dos primeras líneas; el *kireji*, el acontecimiento, la ruptura de la inmovilidad de la estructura, en la tercera. En el segundo, la estructura está en la primera línea; el *kireji*, en las dos siguientes. Asimismo, Paola nos muestra en su obra la forma en que se potencian mutuamente el haikú y la fotografía. En efecto, una vez presentada la imagen, Paola puede, en la segunda línea del primer haikú, escribir “Frente a ti”, en alusión a la SCJN, sin mencionarla explícitamente en su haikú.

Paula, por su parte, como en la fotografía anterior, nos muestra que en su obra *Contraste* también recurre a la interacción entre el primero y segundo planos para pensar una crítica a los efectos del poder. En segundo plano se encuentra la

estructura de esta micro-autoetnografía, a saber, la pared de una tienda departamental con un cartel en el que una mujer caucásica modela ropa. Y en primer plano, una familia de un pueblo originario, el hombre interpreta música mientras su pareja, con su hijo en brazos, aguarda para recibir algunas monedas. Paula logró un ángulo en el que capta la contradicción de los dos planos. Tal vez ella debió recurrir a un plano más amplio para evitar que los cuerpos del hombre y de la mujer aparecieran recortados. Más allá de este detalle, este es otro caso en el que la estudiante fotógrafa emplea una cualidad técnica de la fotografía, un ángulo normal para mostrar la contradicción entre el primero y segundo planos. De este modo, la autora logra una imagen con la que se posiciona críticamente y hace visible la desigualdad social. Y el haikú contribuye desde su propio discurso a posibilitar un acontecimiento junto con la imagen. Es en la segunda línea en donde se encuentra el acontecimiento, donde la autora llama “Verdad que reta” a la familia de un pueblo originario. Esta familia se encuentra en un mismo lugar con una metanarrativa materializada en un cartel “inalcanzable”, inaccesible, impracticable. Así que Paula, en su obra, propone a una familia humilde de un pueblo originario como el acontecimiento que se opone a una metanarrativa.

* * *

<p>Marco: <i>Me golpeó y se sintió como un beso</i></p>	<p>Dennis: <i>La nueva niñez</i></p>
	

<p>Golpes, moretones. Llorando pero erguida Se aleja para siempre.</p>	<p>Juegos olvidados Una tarde gris Su niñez.</p>
--	--

Estas dos obras, al igual que el par anterior, también construyen su discurso visual en torno a la interacción entre un primero y segundo planos. Coincidentemente, además, ambas recurren al contraste entre el color y el blanco y negro. En su obra *Me golpeó y se sintió como un beso*, Marco trata la violencia en el noviazgo. Él empleó el ángulo en picado para mostrar la vulnerabilidad de la chica. En primer plano se encuentra la mano masculina empuñando el cinturón; en segundo plano, la chica con expresión de temor ante la violencia. El único color de la imagen es el de la chica, lo cual sirve para expresar que es en ella en quien reside la posibilidad del acontecimiento. Así que Marco logra hacer visible con su fotografía uno de los efectos de la metanarrativa del patriarcado: la violencia hacia la mujer. En relación con el haikú, la primera línea marca la situación de violencia de esta chica. La segunda línea marca un anticipo del acontecimiento, que consisten en que, no obstante el llanto, ella se yergue. Y es en la tercera línea donde tiene lugar al acontecimiento, ella se aleja para siempre.

La obra de Dennis, *La nueva niñez*, presenta en el primer plano a una niña, en blanco y negro, con audífonos y concentrada en su teléfono celular. A espaldas de ella, en segundo plano, se encuentran los típicos juegos que invitan a ser escalados por los niños. Los juegos, además, están en color, lo que resalta la alegría que dan a quienes los disfrutan. Dennis eligió un ángulo normal y un plano medio. Sin embargo, debió abrir un poco más su plano para que no apareciera recortada la imagen de la niña. No obstante, en la fotografía de Dennis se logra apreciar el contraste entre el primer plano con la tecnología que invadido la cotidianidad incluso de los niños y el segundo plano con unos juegos que muchos niños han dejado atrás. Por su parte, el haikú apunta a una niñez que transcurre

en “una tarde gris”, una metáfora que representa, por un lado, la inmersión de la niña en el teléfono celular, y por otro, el alejamiento de los juegos que disfrutaban generaciones anteriores, juegos a los que, si los niños volviesen, sería un acontecimiento.

Hay una característica adicional que estas dos fotografías comparten: son fotografías posadas. Los autores pidieron a sus modelos que posaran en posturas planeadas expresamente para una intención crítica. Esta característica por la que las personas posan para una fotografía amplía las posibilidades para plasmar en este medio una micro-autoetnografía.

* * *

Michelle: <i>Beauty Standards</i>	Fernanda: <i>El adolescente vs. La sociedad</i>
 <p data-bbox="347 1518 669 1661">Invierno frío. Una muñeca rota Deja caer una lágrima.</p>	 <p data-bbox="907 1436 1295 1579">En tus labios silenciados Descansan ya Los pétalos de las sakuras.</p>

Michelle y Fernanda comparten una misma idea desde la cual pensar fotográficamente su micro-autoetnografía y, no obstante, ambas obras cuenta con una singularidad que las diferencia y las lleva a una aportación propia. Técnicamente, ambas eligieron un ángulo cenital para expresar la vulnerabilidad de las adolescentes ante los ideales que imponen las metanarrativas. Las dos obras también coinciden en que, al igual que en el par de imágenes anteriores, son fotografías posadas. Así, Michelle y Fernanda recurren a la alternativa adicional de generar expresamente su propio escenario con los objetos simbólicos pertinentes, todos ellos pensados para construir su micro-autoetnografía.

Y todavía más, ambas elaboran un detallado análisis de sus fotografías. Así que en las líneas que siguen, sólo he introducido un cierto orden pero la autoría es de Michelle y Fernanda. Michelle argumenta así sus decisiones.

Elegí un primer plano porque me pareció importante resaltar el sufrimiento de la adolescente. Las líneas que tiene en su rostro son las líneas que utilizan los cirujanos plásticos antes de realizar una operación; la clavícula está descubierta para mostrar su delgadez. La navaja en el rostro muestra que la intención es cortar sobre las líneas marcadas para “perfeccionarlo”. A un lado, el maquillaje y la muñeca muestran que el maquillarse es una manera de sentirse bonita antes los estándares de la sociedad, los cuales sí reúne la muñeca. También se puede observar en la fotografía el maquillaje corrido en el rostro debido a que la adolescente estuvo llorando. La mirada de ella está fija en la muñeca, con el anhelo de ser igual a ella. Y el maquillaje está por todos lados, pues no le es suficiente para alcanzar el estándar de belleza y llega al extremo de querer lastimarse. También se muestra que está sola, que no hay alguien con ella para ayudarla, lo cual es la situación de muchos adolescentes.

Michelle titula su obra en inglés, *Beauty Standards*, lo cual, al mostrar la invasión del inglés a nuestro idioma, está en consonancia con la otra invasión, la de la metanarrativa de la estética eurocéntrica.

Por su parte, Fernanda argumenta de la siguiente forma su fotografía *El adolescente vs. La sociedad*:

Elegí el plano de detalle del antebrazo para representar cómo la sociedad empuja al adolescente hasta el límite del suicidio. Los otros objetos, el maquillaje, los aparatos electrónicos, las redes sociales, los libros de la escuela y los exámenes, los presento como factor para el suicidio. La imagen simboliza toda la presión que se ejerce sobre el adolescente hoy en día, la presión de los estándares de belleza, la competencia que se vive en el ámbito estudiantil y la presión que se encuentra en las redes sociales. En instituciones como la escuela no se preocupan por la salud mental del alumno y lo empuja a considerar más importante una calificación que su integridad y salud personal.

Con respecto a los haikús, el de Michelle presenta en la primera línea la situación de sufrimiento de la adolescente, mediante la metáfora del “invierno frío”. En la segunda línea también recurre a una metáfora sugerida por la imagen, la adolescente como muñeca rota. Y en la en la tercera línea se encuentra el acontecimiento materializado en una lágrima. Fernanda, por su parte, tiene un amigo que estudia japonés y le compartió el significado de la sakuras, la flor del cerezo japonés, por lo que decidió incluir este simbolismo en su haikú. Aparentemente, las tres líneas de su haikú nos remiten al suicidio del adolescente. Pero, más bien, las *sakuras* buscan remitirnos a su simbolismo, a saber, que su aparición en la primavera representa el renacimiento de la vida. Así, el acontecimiento surge al solaparse la muerte en los labios silenciados, con el renacimiento asociado a los pétalos de las *sakuras*.

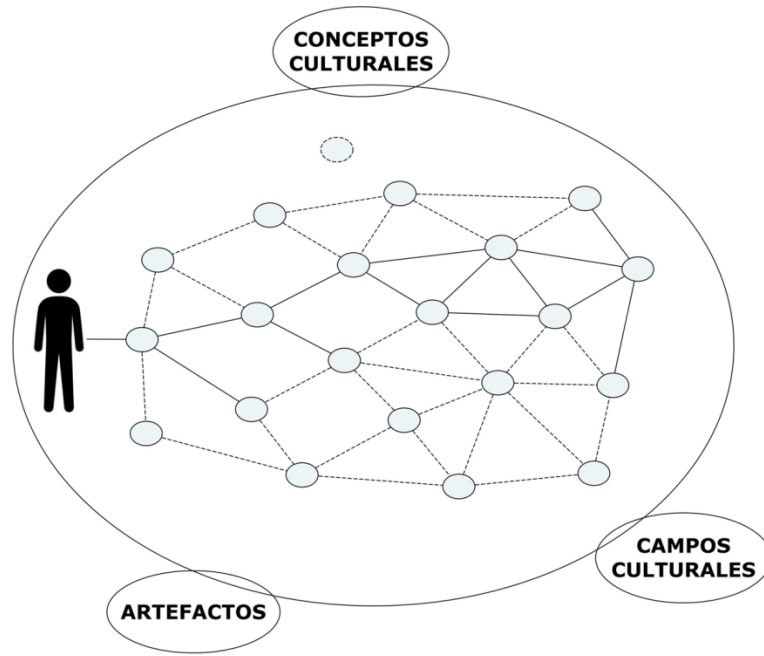
De modo que el trabajo de estas dos estudiantes es significativo porque muestra las posibilidades que abre una fotografía posada en cuanto a su análisis. En efecto, en virtud de que los estudiantes deben diseñar el escenario y los objetos que estarán presentes, hay mayores opciones para que ellos argumenten sus decisiones en torno a su fotografía expresamente montada. Otro rasgo significativo es que las autoras, a través de una fotografía posada, pudieron abordar una metanarrativa mucho más cercana a las personas de su edad, como lo es la apariencia física eurocéntrica y el individualismo y competitividad propios del neoliberalismo.

Otros fotohaikús de los estudiantes se pueden ver en el anexo 1.

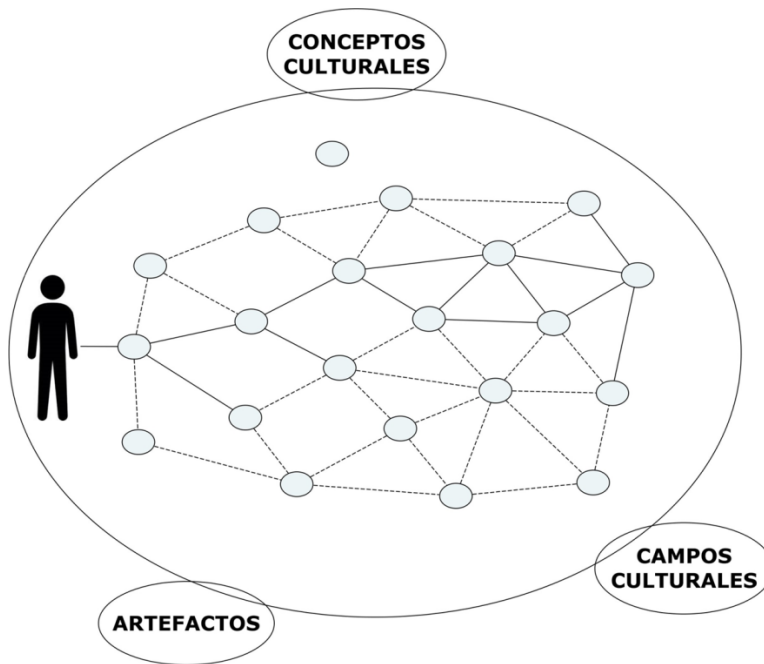
Discusión

Los instrumentos performáticos se refieren al empleo de un medio estético, como la narrativa, fotografía, poesía, dibujo, escultura, como parte de un proyecto académico con fines de transformación social. Con mayor precisión, abordo la idea de instrumentos performáticos a partir de la relación entre estructura y acontecimiento.

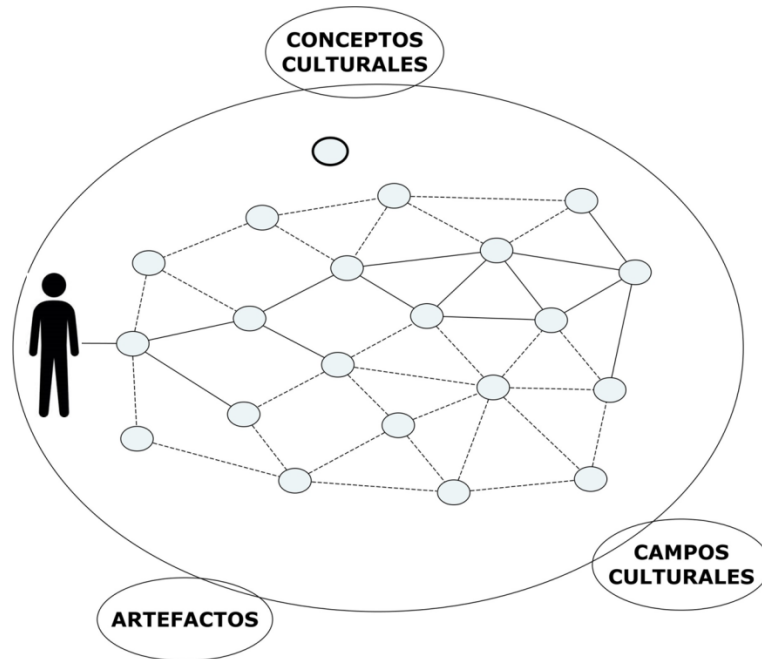
2.1



2.2



2.3



2.4

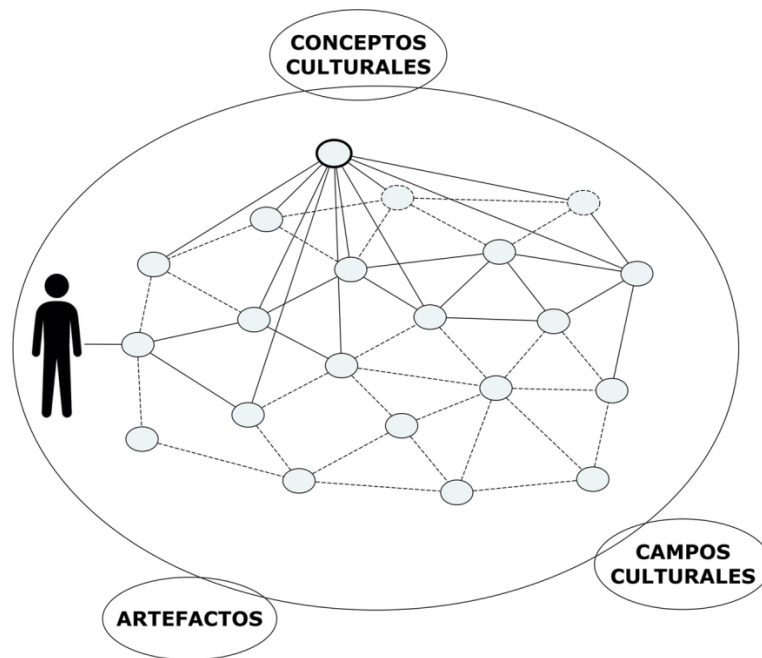


Figura 2. El acontecimiento

Recurro a la secuencia de la figura 2 para recordar la idea de acontecimiento de Badiou (2013). Un alguien, dentro de una red simbólica integrada por “múltiples”, ha trazado sus propias trayectorias, llamémosles narrativas. Dentro de esa red,

estructurada por diferentes instancias macroculturales, puede haber algún múltiple que esté ahí, pero sin existencia, es decir, negado, excluido, impresentado. A ese múltiple que está, pero sin existencia, lo he representado con un óvalo con línea punteada. El acontecimiento, cuando llega a ocurrir, hace que ese impresentado empiece a adquirir existencia, a la que he representado en la figura 2.2 con el óvalo que deja de ser discontinuo para llegar a ser de línea continua; y esa línea adquiere mayor intensidad en la figura 2.3. Al alcanzar esta intensidad en su existencia, el múltiple da lugar a una reestructuración de la red simbólica, de las narrativas de vida, como lo indico con una nueva configuración de líneas en la figura 2.4.

A partir de la idea de narratividad, he planteado el poder de la estructura para preservar modos de injusticia social, exclusión o negación, como metanarrativas. En contraste, *cuando un impresentado de la estructura, ya sea una voz, un saber, una práctica, un alguien, adquiere existencia sin subyugar el ser de otro múltiple, nos encontramos ante una narrativa de acontecimiento, una contra-narrativa en relación con ese poder subyugante de la estructura.*

Abordados desde estas dos categorías principales, estructura y acontecimiento, metanarrativas y contra-narrativas, el papel de los instrumentos performáticos en una intervención pedagógica es propiciar la emergencia de un acontecimiento en una situación o estructura determinada. Debido a que cada instrumento performático cuenta con sus propias cualidades representacionales, los alumnos han explorado esas cualidades como un medio para hacer visibles metanarrativas o efectos de poder estructural, así como para propiciar contra-narrativas.

Las obras performáticas, fotografías y haikús, que los alumnos han creado como parte de una intervención educativa les han permitido posicionarse de forma crítica ante la cotidianidad de la estructura. Es un posicionamiento por el que toman distancia con respecto a esa cotidianidad para inducir una ruptura en la misma a través de un acto de autoría crítica. Antes de mediarla a través de actos de autoría

críticos, es probable que los alumnos se desenvolviesen en la cotidianidad de forma acrítica, aceptante, en adecuación con ella. En contraste con otros instrumentos de tipo paradigmático, que suelen apelar a la univocidad, los performáticos implican que los alumnos, en este caso, ponga en juego una interpretación crítica, en la que desde el principio hay una subjetividad comprometida, generalmente en forma de solidaridad, por parte del autor con algún múltiple impresentado, el cual puede ser un alguien, una idea, un valor, un saber, una comunidad, o un animal no humano.

Las obras performáticas creadas por los alumnos implican una forma de participación social con fines transformadores. De modo que los actos de los alumnos en relación con la asignatura de Psicología no empezaron y terminaron en el aula, sino que dieron lugar a una obra que establece un vínculo entre el aula y los desafíos de una lucha de sectores sociales en una sociedad en la que ellos se desenvuelven.

Para el caso de los saberes de la Psicología, los instrumentos performáticos invitan a que en la enseñanza de esta asignatura no nos limitemos a enseñar Psicología, a sus autores, teorías y métodos. Más bien, a posicionarnos primero fuera de nuestra cotidianidad antes aceptada, no pensada y, desde ahí, abordar críticamente el saber psicológico con la intención de “leer” ese saber desde un posicionamiento crítico y enfocarlo en dos sentidos. Uno, qué nos aporta ese saber para entender nuestra impresencia y las posibilidades de contribuir hacia una nueva estructura o totalidad, principalmente, descolonizada. Dos, de qué forma contribuye ese saber a preservar nuestra impresencia, nuestra colonialidad, es decir, en este caso el posicionamiento convierte ese saber psicológico no en la explicación, sino en lo que necesita ser explicado en la medida que nos subyuga.

Vista desde una perspectiva más amplia, una enseñanza crítica que pone juego instrumentos performáticos, es una enseñanza acontecimental, en el sentido de que tales instrumentos buscan, más que el aprendizaje de saberes disciplinarios,

la emergencia o recuperación de acontecimientos, a partir de los cuales, los alguien de la educación se transformen en sujetos de la educación, sujetos que se definen por aquellas acciones que ponen en práctica las consecuencias de ese acontecimiento, a saber, formas de solidaridad, de comprensión, de crítica, de justicia social.

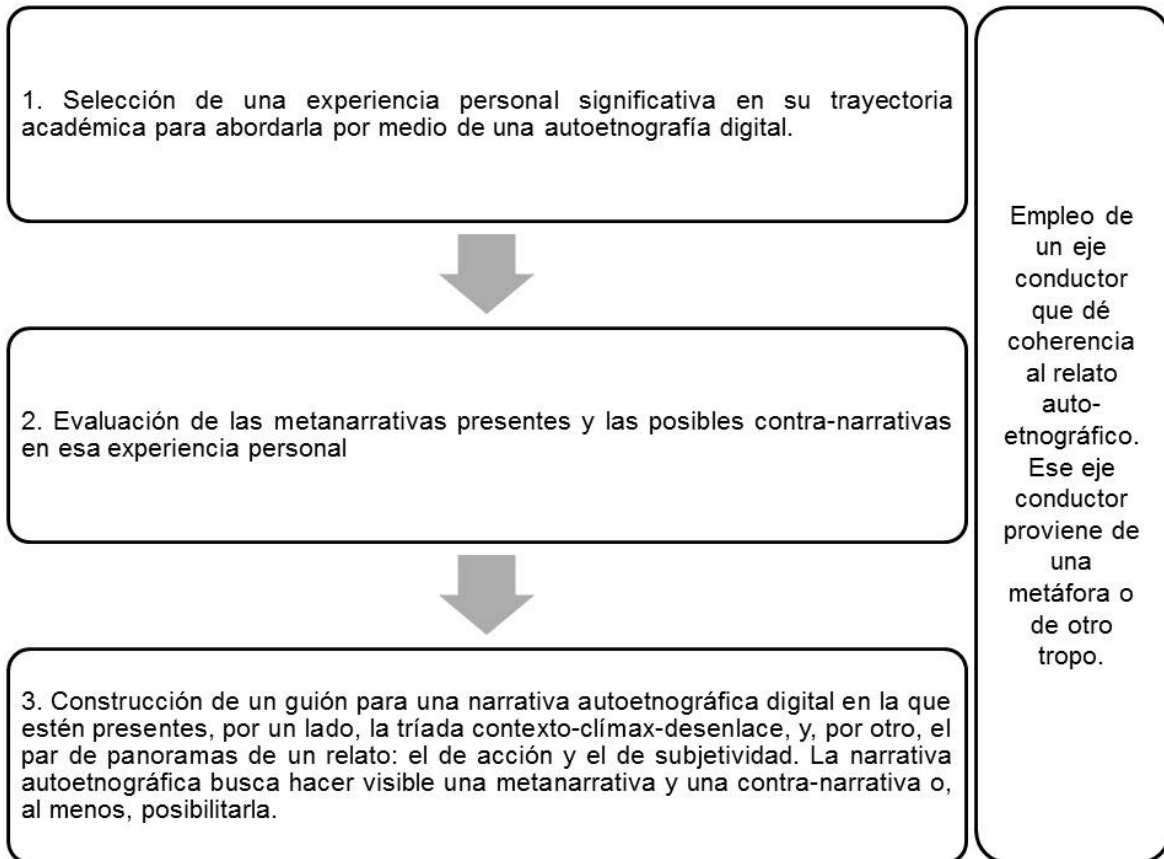
Lo reitero, en el caso de la fotografía, el primero y segundo planos, la interacción entre estos planos, el ángulo y el plano de la toma, el papel social de los individuos de la imagen, son algunas cualidades representacionales que los alumnos emplean para abordar la relación entre estructura y acontecimiento, entre metanarrativas y contra-narrativas.

Por su parte, el haikú cuenta con una cualidad representacional que lo hace pertinente como instrumento performático y cercano a la fotografía por un isomorfismo con ésta. Tal isomorfismo consiste en que el haikú construye una imagen poética con base en una estructura y un *kireji*, es decir, el acontecimiento que atraviesa la estructura; en la fotografía el análogo al haikú es el tipo de interacción entre el primero y segundo planos.

Y la narrativa, como lo expongo a continuación, vista como instrumento performático, también tiene las cualidades representacionales para que su trama opere con esta relación entre estructura y acontecimiento. Los conocidos tres momentos clásicos de una narrativa, el contexto, el clímax y el desenlace, se pueden ver como los momentos en los cuales integrar la relación entre estructura y acontecimiento. En efecto, el contexto contendría la descripción de la estructura; el clímax, al acontecimiento; y el desenlace, la relación final entre estructura y acontecimiento, entre metanarrativas y contra-narrativas.

Las narrativas autorreferenciales digitales como intervención con instrumentos performáticos

Los estudiantes elaboraron una autoetnografía digital con base en una ligera variante del modelo que propuse en el capítulo anterior, a saber:



Procedimiento para la intervención

Guía para la elaboración de narrativas autoetnográficas

A continuación describe los momentos que los alumnos y yo seguimos encaminados a la elaboración de sus narrativas autoetnográficas o autorreferenciales críticas.

1. *Elección de una experiencia significativa relacionada con su trayectoria en la Preparatoria 5.*

En este primer momento inicio la presentación del proyecto a realizar después de haber trazado un contexto de tipo histórico-cultural para una parte del curso de Psicología. De ese contexto resalto que, una parte del curso, ve como objeto de la Psicología al estudio de los actos de autoría por los que damos sentido a la realidad, a nuestra vida, en el marco de un sistema sociocultural estructurado; actos que pueden ser conductuales, mentales o comunicativos. Hago énfasis en aquellos actos de autoría críticos, los que implican que el alumno-autor se posicione desde el lugar de los impresentados; actos de autoría críticos que requieren que las obras culturalmente significativas a crear partan de ese lugar de los impresentados para hacer visibles y desmontar las formas en que los saberes de la Psicología y sus subjetividades asociadas en la educación constituyen a esos impresentados; actos de autoría críticos cuya direccionalidad de sus obras son nuevas formas de prácticas y de subjetividad críticas, solidarias, en liberación. Naturalmente, desde el inicio del curso, en agosto de cada año, hasta el inicio de este procedimiento para la elaboración de la narrativa autorreferencial, aproximadamente transcurren 16 semanas, en las cuales trazamos un esquema a partir de los aportes teóricos de autores como Marx, Vygotski, Foucault, Ratner, Freire, que nos permitan abordar la idea de actos de autoría críticos.

Dado este contexto, los alumnos exponen algunos ejemplos de la experiencia elegida para llevarla a un acto de autoría, a saber, una narrativa autorreferencial crítica. La mención de esos ejemplos despierta asociaciones en los propios alumnos con lo cual se amplían las ideas de posibles experiencias por narrar. Entre las experiencias seleccionadas se encuentran una problemática con una asignatura, o con un profesor, con la distancia a la escuela, el inicio de la atracción por un campo cultural, la relación de pareja o de amigos; pero en todos ellos hay un desafío o un llamado a integrarse a un ámbito o campo culturalmente significativo.

En todos los apartados que integran el procedimiento para la elaboración de las narrativas autorreferenciales críticas, empleo como ejemplo la que elaboré, titulada *Una historia de transgresión*.

2. *Llevar esta experiencia al ámbito de la narratividad para culminar con una narrativa autorreferencial y, si es posible, apoyarla en un tropo.*

Una semana después de la sesión en la que los alumnos se plantean la elección de una experiencia, accedemos al procedimiento para la elaboración de las narrativas autorreferenciales. Las líneas generales que conversamos en el grupo son las siguientes:

- La narrativa autorreferencial debe dar cuenta de una transformación personal, en este caso dentro de la trayectoria escolar en la ENP 5, a través de una secuencia que contiene:
 - * Contexto: la situación, el momento, los personajes principales. En el caso de *Una historia de transgresión*, el contexto es “un profesor en una escuela de una galaxia lejana, muy lejana”.
 - * Clímax y/o acontecimiento: cuál es el conflicto que se plantea el protagonista; el acontecimiento se refiere a la transformación que vive el protagonista a partir del clímax: un cambio de actitud, un cambio en la forma de relacionarse con una situación, una valoración de lo que antes era irrelevante, una reinterpretación, una revaloración de sí mismo. En *Una historia de transgresión* el conflicto surge ante una pregunta de un alumno al profesor-robot que lo lleva a una crisis.
 - * Desenlace. En esta parte el autor presenta cómo se resuelve el conflicto. Como indico más adelante, un tropo facilita el desenlace. En *Una historia de transgresión* el profesor deja de ser robot para convertirse en humano con la consecuente transformación en su forma de relacionarse con los alumnos y de concebirlos.
- La trama. A este componente de la narrativa le doy relevancia cuando conversamos con los alumnos las líneas a seguir para la elaboración de su proyecto de narrativa. Les comparto más específicamente que, para evaluar si

la narrativa cuenta con una trama, ésta puede expresarse en un enunciado. Por ejemplo: un alumno descubre qué carrera estudiar; una alumna aprende a disfrutar y apreciar de la lectura; una alumna llega a valorar estudiar en Prepa 5, después de no estar contenta con estudiar aquí; un alumno se aleja de su madre y aprende a ser independiente; una alumna supera la separación de su pareja; una alumna llega a valorar la exigencia de una profesora; un profesor se humaniza en su relación con los alumnos. La petición que les formulo es que escriban en un enunciado su trama.

- Dos planos: acciones y subjetividad. En este apartado conversamos acerca de que la narrativa, para serlo, necesita incluir dos planos. Por un lado, el de las acciones, el plano que da cuenta de los sucesos, de lo acontecido; y por otro, el de la subjetividad: qué piensa y siente el personaje en relación con esas acciones.
- El tropo. En este último apartado, invito a los alumnos a que encuentren un tropo que les facilite la construcción de su trama, por ejemplo, una metáfora, una personificación, en el sentido de que se le da voz a quien no la tiene, o la antítesis, en el sentido de dos polos que se contraponen, la luz y la oscuridad, por ejemplo.

Con base en estas condiciones de una narrativa, a continuación nos damos un plazo de tres semanas para escribir una primera versión de su narrativa autorreferencial. La petición es que esta primera versión no rebase las 300 palabras, debido a que tendrá agregados posteriores cuando lleguemos a la revisión de las metanarrativas. La intención es que la versión final del guion de la narrativa autorreferencial crítica o narrativa autoetnográfica sea de un máximo aproximado de entre 400 y 450 palabras para que en su versión digital la narrativa autoetnográfica no dure más de 5 minutos para cuando vayan a compartir su proyecto en *YouTube*.

En la semana emplazada para esta primera versión, el grupo será dividido en cuatro secciones de 13 estudiantes en promedio. La finalidad es que cada alumno

pueda exponer su avance y recibir colaboración en forma de sugerencias para la mejora del relato. En contraste con aquellas reuniones en donde el tema es el saber paradigmático, en las que tienen como tema las narrativas la interacción entre los alumnos tiende a ser relajada, atenta, solidaria, empática.

Cumplido el plazo para la siguiente reunión, los alumnos cuentan con una primera versión de su narrativa autorreferencial. La mayoría de ellas son oraciones narrativas sin una trama todavía. En la sesión para los comentarios, los alumnos y yo hacemos sugerencias para que esas oraciones narrativas se conviertan en una trama. Y no obstante que formulamos esas sugerencias, al final, hay alumnos que no las incorporan a su proyecto de narrativa autorreferencial y su proyecto se queda sólo en el nivel de las oraciones narrativas.

3. Análisis de la presencia de alguna forma de metanarrativa.

Una vez que los alumnos ya deben contar con una primera versión de su narrativa autorreferencial, en la siguiente reunión nos enfocamos a que esa primera versión se convierta en una narrativa autorreferencial *crítica*, en una narrativa autoetnográfica. Para ello los remito a un esquema que ya hemos revisado como parte del Curso de Psicología:

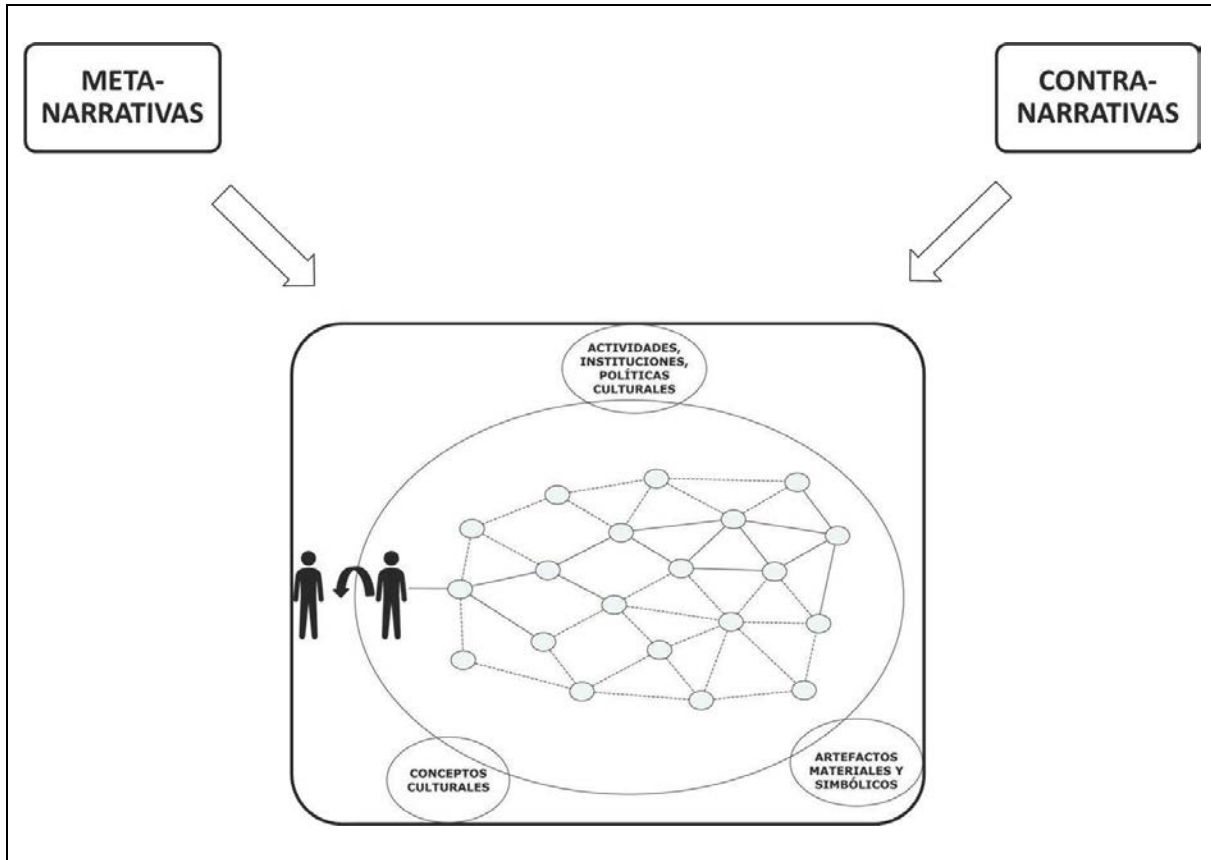


Figura 3. Estructura-agente como campo de batalla entre metanarrativas y contra-narrativas

Les he expuesto este esquema, a partir de una propuesta de Ratner (2011), para explicar que el agente de la educación se encuentra en una relación dialéctica con un contexto macrocultural, por lo que se puede hablar de estructura-agente. Esta estructura-agente es un campo de batalla en el que se encuentran confrontadas metanarrativas y contra-narrativas. Ahora, el agente toma distancia de su situación y trata de ver, desde fuera, qué metanarrativas pueden estar presentes en su narrativa autorreferencial, así como las posibilidades de contra-narrativas. Conversamos sobre varios ejemplos de estas metanarrativas: los discursos individualistas, cientificistas, mercantilistas, cosificantes, alienantes, clasificadores, excluyentes, colonizadores, que están presentes en las prácticas educativas. Así mismo, conversamos sobre las posibilidades que se abren al desmontar las

metanarrativas, y cuyos efectos apuntan a actos como la solidaridad, justicia social, cultura de paz, ciudadanía crítica.

La petición es que consideren que una narrativa autorreferencial todavía no es un artefacto cultural con sentido crítico, todavía no es una narrativa autoetnográfica. En consecuencia, la invitación es a dar lugar en su narrativa a un posicionamiento en relación con las metanarrativas posibles en su narrativa. El plazo es de dos semanas para que su narrativa autorreferencial sea relacionada, ya sea con alguna metanarrativa que esté presente, o con alguna contra-narrativa a la que apunten, o se pueden dar ambos casos.

Una vez más, nos reunimos en secciones para tener una atención más detenida a la relación de su narrativa con categorías estructurales en términos de metanarrativas o de posibles contra-narrativas. Continúo empleando mi narrativa autoetnográfica *Una historia de transgresión* para ejemplificar la presencia de metanarrativas. De este modo, señalo que le pueden dar lugar a un comentario sobre una metanarrativa en el contexto, en el conflicto o en el desenlace. En el caso de *Una historia de transgresión* les indico que el pronunciamiento sobre las metanarrativas se encuentra en el contexto, donde hablo de cómo un profesor ve a los alumnos como estructuras de procesamiento de información.

4. *Realización digital.*

En este último momento de la narrativa autorreferencial crítica los alumnos elaboran un *storyboard* en el que organizan las imágenes y la música que acompañará el guion de su narrativa. Organizada su narrativa en el *storyboard*, se disponen a llevarla a un programa para digitalizarla. La mayoría ya ha empleado alguno de estos programas, en particular *Moviemaker*, que ya viene en Windows.

Obtención de datos: las narrativas autoetnográficas digitales

A partir de que cuentan con el *storyboard*, los alumnos cuentan con tres semanas para la entrega de su autoetnografía digital, en este caso, a través de subirla a *YouTube*.

Llega el momento de revisar las narrativas autoetnográficas digitales. Ahora los alumnos se han convertido en autores de una obra culturalmente significativa, una narrativa autorreferencial crítica; ahora, dicho en términos de Badiou, a través de la autoría de esta obra asumen una voz desde la cual, probablemente, devengan sujetos de la educación. No obstante, es sabido, si así fuese, no es el arribo a una condición permanente, sino que, como la salud, debe conquistarse y reconquistarse a cada momento. Estos autores críticos de la educación tienen un trayecto escolar por delante, el cual pondrá a prueba su posibilidad de también ser sujetos de la educación.

Dos ejemplos de narrativas autoetnográficas digitales se encuentran en el Anexo 2.

* * *

Análisis de las narrativas autoetnográficas digitales. Tres categorías de narrativas autorreferenciales

De los componentes del modelo que he expuesto en el anterior capítulo y en líneas anteriores, he extraído las siguientes relaciones:

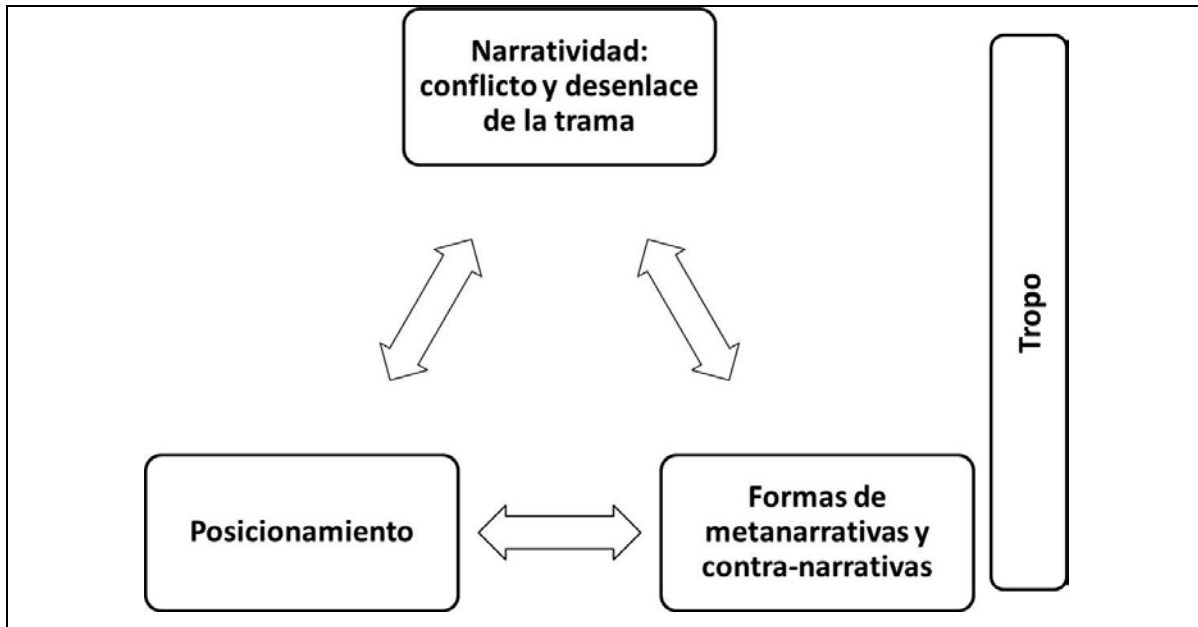


Figura 4. Modelo para el análisis de las narrativas autoetnográficas

En efecto, hay tres instancias. Una, los tipos de conflicto que las narrativas presentan y el desenlace con que los autores resuelven tales conflictos. Dos, las formas de metanarrativas que se materializan en esos conflictos, así como las posibles contra-narrativas tanto en los conflictos como en los desenlaces. Y tres, cómo se posiciona el protagonista, a través de sus acciones y subjetividad, en relación tanto con los conflictos y desenlace de la trama, como con las formas de metanarrativas y posibles contra-narrativas que subyacen a esos conflictos y desenlaces. Las relaciones que se desprenden de estas tres instancias son la que he empleado para el análisis de las narrativas autorreferenciales de los alumnos.

A estas tres instancias agrego una que no siempre se encuentra presente en las narrativas autorreferenciales elaboradas por los alumnos, a saber, el uso de un tropo, como la metáfora, personificación o antítesis, para la estructuración de la

trama. A veces, cuando el tropo es una metáfora no es explícito en el guion pero está presente en la versión en video de la narrativa.

Después de hacer un análisis circular en el que puse en interacción, por un lado, las narrativas de los alumnos y, por otro, los conceptos teóricos sobre las cualidades representacionales de la narratividad, he configurado *tres tipos de narrativas* autorreferenciales de los alumnos:

- 1. De un posicionamiento con adecuación a una metanarrativa.**
- 2. De superación de un desafío o de inmersión en un campo culturalmente significativo.**
- 3. De un posicionamiento crítico**

Antes de presentar en detalle estos tres tipos de narrativas, expongo dos casos de un tipo de texto que algunos alumnos elaboraron pero que no llega a constituirse en una narrativa por no contar con una trama.

Autor: Michelle	Título: Una experiencia inolvidable: Prepa 5
<p>El 8 de agosto del 2012 empezó una etapa bastante grata en mi vida, que lamentablemente está a punto de terminar, pero eso no le quita valor a las increíbles experiencias que me ha dado, como conocer a personas maravillosas que con el transcurso del tiempo se han quedado en mí, es un gran ejemplo, o las buenas lecciones de vida que he aprendido.</p> <p>Gritar mi primer “Goya” siendo una universitaria fue hermoso, pero gritar la porra de Coapa “Alfalfa, vacas y caca...” simplemente me hizo sentir lo que es ser alumna de una preparatoria donde la unión y el ánimo de los estudiantes son una característica principal.</p> <p>El primer año fue explorar y descubrir el “mundo nuevo”, comenzando por el plantel, el cual parecía inmenso, pero pasado el mes dejó de serlo, aunque era hermoso. Después, la libertad que te brinda la preparatoria, que si no la sabes equilibrar puede llegar a ser un desastre, o sea, no entrar a clases, no entregar tareas, etc., y lo peor son las consecuencias; así fue como reprobé mi primera materia. Lo único bueno que resultó fue que aprendí a reconsiderar mis prioridades y a tomarme el tiempo adecuado para todo.</p>	

4to año no fue tan difícil como lo imaginé, sí fue un gran cambio, pero pude adaptarme a él sin tantos problemas. Aprendí muchísimas cosas, desde lo que era una falacia en Lógica hasta lo que significaba ser un maestro “barco”.

5to año fue la muerte, sin lugar a dudas fue el ciclo escolar donde sentí que me quedaría 4 años en Prepa. Supe lo que era no dormir bien durante semanas enteras, matarse estudiando para pasar los exámenes, tener tareas interminables y maestros con un humor muy cambiante, pero excelentes, de esos profesores que sí enseñan. Me esforcé mucho, pero aun así no logré cumplir todos mis objetivos y eso me decepcionó.

Actualmente curso 6to, mi último año de preparatoria, es algo que me entristece muchísimo, pero tampoco pretendo quedarme otro año, así que estoy aplicándome y esforzándome más que en años anteriores. Siento una presión constante, algunas dudas vagan por mi mente, pero con el tiempo las aclararé, ahora sólo me queda disfrutar y dar lo todo de mí, prepararme lo mejor posible para ser una orgullosa egresada de Prepa 5 estudiando una carrera en la Universidad Nacional Autónoma de México.

* * *

Autor: Marcela	Título: El camino hacia la meta
<p>A lo largo de la vida los seres humanos siempre se forjan metas, sin tomar en cuenta que lo que realmente deben visualizar y disfrutar es el camino para llegar y no la meta.</p> <p>Cierta joven siempre quiso estudiar medicina y pertenecer a la máxima casa de estudios, la UNAM. Cuando cursaba el 3er año de secundaria anhelaba entrar en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel N°6, lo cual por diversas circunstancias no ocurrió, al enterarse de la noticia ella entristeció, sin embargo al descubrir la grandeza del plantel asignado, la Escuela Nacional Preparatoria Plantel N°5 “José Vasconcelos”, quedó maravillada de las instalaciones, los profesores y todas las actividades que dicha institución le ofrecía, de este modo comprendió que este era el principio del camino hacia su meta.</p> <p>Cuando emprendió el camino su primera parada fue en el grupo 404, conoció más personas con las cuales compartía el camino, en este primer segmento se mantuvo constante a pesar del cambio de pendiente y de algunos obstáculos que se le presentaron, y pese a todo superó.</p>	

La segunda parada fue en el grupo 525, la etapa que más disfrutó, a pesar de haber tenido tantos obstáculos y caídas en este lapso, comprendió que aunque algunos la dejaron tirada, hubo otros más que la ayudaron a levantarse y seguir el camino, hubo ocasiones en las que ella tuvo que ayudar a otras personas a levantarse, aunque a veces muchas de las personas que quiso ayudar prefirieron quedarse tiradas o retroceder en el camino, después de este lapso, dicha joven se fortaleció, tomó aliento y pese al cansancio siguió adelante, sabía que ya no estaría sola.

La tercera parada fue en el grupo 631 área 2, ahí el camino se tornó más inclinado, encontró algunas personas que la seguían levantando cuando ella caía y algunas veces caían con ella para levantarse juntas. En este momento estaba a punto de tomar una decisión importante, decidir hacia dónde debía continuar su camino, comprendía que las personas que le ayudaron en algún momento de su camino, debían tomar el camino propio, que la colina se iba inclinando cada vez más, pero los volvería a encontrar en la cima.

Cierto día decidió descansar, sentarse y analizar todo lo que había sucedido a lo largo del camino, miraba sus cicatrices pero en lugar de sufrir disfrutaba relacionando cada cicatriz con la enseñanza que le había dejado y con las personas que curaron cada herida y al mismo tiempo recordaba todas aquellas personas que desde la cima la alentaron y estiraron su mano para que ella se acercara, ahora corresponde seguir disfrutando el camino, antes de llegar a la cima.

Textos como estos dos, escritos por Michelle y Marcela, presentan una secuencia de episodios, así como una interacción entre acciones y la subjetividad de la protagonista, pero no cuentan con una trama que confiera organización a los sucesos; tampoco está presente un conflicto, un desenlace, ni el respectivo posicionamiento del autor ante uno y otro. Estos textos también se encuentran lejos de hacer visible o de criticar alguna forma de metanarrativa.

El último párrafo del segundo escrito, el de Marcela, culmina con unas líneas que he subrayado pues son útiles para mostrar el papel que le confiero a la trama en las narrativas de los alumnos, a saber, como configuración integradora de los sucesos en una totalidad. La protagonista nos dice, en este segundo texto, que “Cierta día decidió descansar, sentarse y analizar todo lo que había sucedido a lo largo del camino, miraba sus cicatrices pero en lugar de sufrir disfrutaba

relacionando cada cicatriz con la enseñanza que le había dejado...”. Las cicatrices de las que habla Marcela pudieron convertirse en una trama, en cuyo caso, le hubiera abierto múltiples posibilidades. Por ejemplo, el inicio del relato ya estaría construido sobre la idea de las cicatrices que la Prepa le ha dejado; en cuanto al conflicto, tal vez alguna cicatriz en particular sería más significativa por alguna razón; y en el desenlace, una posibilidad podría ser que el posicionamiento de Marcela ante las cicatrices sería una forma de reflexionar sobre cómo se posiciona ante las experiencias vividas en la Prepa.

En contraste, a los casos siguientes los considero como narrativas autorreferenciales de los alumnos debido a que es más identificable la presencia de una trama.

* * *

Procedo a los tres tipos de narrativas autorreferenciales de los alumnos, categorías que, como lo expongo en el gráfico, he obtenido al relacionar, por un lado, las narrativas de los alumnos y, por otro, los conceptos teóricos sobre las cualidades representacionales de la narratividad. A partir de esta puesta en relación, presento las narrativas de los alumnos de acuerdo con un esquema en el que se encuentran, por un lado, el conflicto de la trama, ya sea en forma de desafío o de llamado, y por otro, el desenlace de esa trama junto con el posicionamiento del protagonista. Así mismo he subrayado las líneas más significativas para el análisis que muestro a continuación.

1. Narrativa de un posicionamiento con adecuación a una metanarrativa.

- Conflicto. La trama de estas narrativas plantea un conflicto que tiene la forma, ya sea, de un desafío a superar (la elección de la carrera, por ejemplo), o de un “llamado” o interpelación que el contexto le hace al protagonista (por

ejemplo, un campo de conocimiento).

- Desenlace y posicionamiento. La trama de estas narrativas cuentan con un desenlace en el que el protagonista supera el desafío o se involucra en el “llamado” de su contexto. Sin embargo, el autor no reflexiona ante la posible presencia de una metanarrativa ni en el conflicto, ni en el desenlace. Por lo tanto, no hay un posicionamiento por el que el autor haga visibles los efectos de esa metanarrativa en su propia subjetividad. De esta forma, las narrativas de esta primera categoría presentan a un autor que se posiciona, a través de sus acciones y su subjetividad, en adecuación a una metanarrativa.

Es el caso de la narrativa siguiente.

Autor: Marco	Título: El examen que lo decidió todo
Conflicto: desafío o “llamado”	Querido lector, te contaré una anécdota ocurrida en estos 3 maravillosos años de preparatoria. Te contaré la razón por la que quiero estudiar medicina. Al inicio del quinto año miles de cosas pasaban por mi cabeza, pero <u>la duda que más me inquietaba era saber qué iba a estudiar</u> . Tenía dos carreras que me cautivaban: por un lado, medicina y, por otro, alguna ingeniería. Tenía pavor de decidirme por medicina debido a recomendaciones familiares y no a que realmente me gustara.
Desenlace y posicionamiento	En quinto año existe una materia llamada “Educación para la salud”, su objetivo principal era atraer o convencer al estudiante de tomar una carrera médica, así que esta era mi oportunidad de saber si la medicina era lo mío. Resultó que <u>las clases me encantaban, las horas se pasaban volando</u> . Pasó el tiempo y cuando me di cuenta ya estaba en puerta el primer examen. Todo mundo estaba muy nervioso, incluyéndome a mí, desde un día antes puesto que la evaluación de aquel examen era muy significativa. <u>El resultado de ese examen marcaría la pauta inicial para tomar mi decisión</u> . En mi mente sólo pasaba que iba a

	<p>reprobar.</p> <p>Treinta minutos antes del examen cerré el libro, me di cuenta que <u>me sabía todo, pero no de una manera normal, sino que me sabía todo tal cual estaba escrito, puntos, comas y cosas por el estilo. Gracias a este examen me di cuenta de que todo lo relacionado con memorización de textos se me daba mucho.</u></p> <p>Antes de que llegar el maestro me puse a contar los ladrillos rojos de aquel salón, el A-223. <u>Ya con el examen, puse la mirada en las preguntas y cuando menos me di cuenta ya había acabado. Desde ese momento me di cuenta de que me era muy fácil memorizar cosas de ese estilo y que además me encantaba; ese primer examen me abrió los ojos. Este sólo fue un examen, pero es el comienzo de algo grande.</u></p>
--	---

En contraste con los dos anteriores, este texto sí es una narrativa en tanto que cuenta con una trama construida en torno a su elección vocacional, la cual guía el despliegue de la tríada contexto-desafío-desenlace. En su narrativa, Marco nos presenta como contexto de su elección vocacional “tres maravilloso años de Prepa”; su desafío es “saber qué iba a estudiar”, y como desenlace él resuelve que estudiará medicina. Así que los sucesos desde el inicio hasta el final están organizados por esa “concordancia discordante”, la trama, de elegir una carrera, es decir, la dinámica subjetiva del protagonista, así como los sucesos heterogéneos, discordantes, se organizan en una concordancia, en un todo que es más que la suma de sucesos. Así mismo, a lo largo de su narrativa, Marco da lugar a los dos panoramas que exige una trama: por un lado, el de la acción, por ejemplo, “tres maravillosos años de Preparatoria”, “inicio del quinto año”, “existe una materia llamada Educación para la salud”, “ya estaba en puerta el primer examen”; y por otro, el de la subjetividad, “la duda que más me inquietaba era saber qué iba a estudiar”, “las clases me encantaban, las horas se pasaban volando”, “todo el mundo estaba muy nervioso, incluyéndome a mí”, “me sabía todo (...) tal cual estaba escrito, puntos, comas”, “me di cuenta de que todo lo

relacionado con memorización de textos se me daba mucho”. Por otro lado, Marco no se apoyó, ni en el guion ni en el relato digital, en alguna metáfora o en cualquier otro tropo para la elaboración de la trama.

Ante el desafío de la elección de carrera, entonces, el autor-protagonista encuentra en el examen de la asignatura de Educación para la Salud, la oportunidad de posicionarse activamente ante su reto principal. Es así que ya en el desenlace, Marco descubre que lo relacionado con la memorización de textos “se le da mucho” y de que además “le encanta”. El autor culmina su posicionamiento al reconocer que “sólo fue un examen, pero el comienzo de algo grande”.

Ahora bien, con respecto a la interacción entre metanarrativas y contra-narrativas en el escenario escolar, en esta narrativa tiene presencia una micropráctica de poder que materializa alguna forma de metanarrativa, a saber, el examen en el que es necesario “memorizar”. Y el autor se posiciona en adecuación a esa micropráctica que es el examen. De modo que en esta narrativa el autor no hace visibles los efectos que esa micropráctica ejerce en su subjetividad.

Así que Marco construye una trama, esa operación compositiva que permite representar de forma creativa en una narrativa el campo de la acción humana; también hay un sentido de agencia en el caso de Marco, tanto en el nivel de sus acciones al resolver el tema de su elección vocacional, como en la elaboración de la trama para dar cuenta de esa decisión a través de su logro en un examen. Pero ese sentido de agencia, enriquecido con el margen de creatividad que aportan las cualidades representacionales de la trama, se encuentra al servicio de una micropráctica de poder, es decir, es la subjetividad de un alumno colonizada por una metanarrativa. Entonces, la narrativa de Marco es un caso en el que el campo educativo como escenario de lucha entre metanarrativas y narrativas locales se ve dominado por las primeras.

Y ese es precisamente uno de los atributos de abordar en términos de (meta)narrativas el poder que ejercen las categorías estructurales en los agentes de la educación, a saber, el de una categoría que vincula, por un lado, a una persona con sentido de agencia para construir una trama, una representación creativa de sus acciones, y por otro, las narrativas que las estructuras de poder han “puesto a su disposición”. De este modo, las categorías estructurales se sostienen a través de poner en juego ciertas narrativas que las personas, con su sentido de agencia, actualizan permanentemente al dar cuenta de sus acciones y, con ello, sostener esas categorías estructurales.

* * *

2. Narrativa de superación de un desafío o de inmersión en un campo culturalmente significativo.

- Conflicto. Al igual que en la categoría anterior (la número 1), el conflicto de la trama puede consistir, ya sea, en un desafío a superar, el cual puede materializar una metanarrativa, o puede ser un “llamado”, una interpelación que el contexto le presenta al protagonista para involucrarse en un campo culturalmente significativo, representado por una persona o por una actividad.
- Desenlace y posicionamiento. En el desenlace de la trama, para el caso del desafío, el protagonista emprende acciones que le permiten superarlo; o bien, en su subjetividad hace explícita una resignificación o una nueva relación con el desafío. Para el caso del “llamado” que su contexto le hace, el protagonista se involucra en el campo cultural al que ha sido interpelado y hace explícita su valoración de ese campo, ya sea representado por una persona o por la propia actividad cultural. De modo que, en esta segunda categoría de narrativas, el autor se posiciona activamente con respecto al desafío al superarlo o reinterpretarlo; en relación con el “llamado” a un campo culturalmente significativo, lo atiende y se involucra en él.

Con el propósito de dar un panorama del tipo de narrativas autorreferenciales de los estudiantes que corresponden a esta segunda categoría, así como de ilustrar los elementos característicos de cada categoría, les he dado un formato más breve a algunas de tales narrativas; en cualquier caso, he conservado las propias palabras de los autores.

Autor: Sergio	Título: Un nuevo sueño, una nueva vida
Desafío o “llamado”	Este joven [el autor], muy orgulloso de ser de Jojutla de Juárez, donde nació y desarrolló sus primeros quince años de vida, tomó un par de maletas y emprendió su viaje para ingresar a la ENP 5 “José Vasconcelos”. Llegó muy entusiasmado pero hubo algo que le afecta muy frecuentemente: <u>necesitaba la compañía de su madre.</u>
Desenlace y posicionamiento	Este joven fue muy fuerte, además conoció a sus dos <u>mejores amigos</u> , aquellas almas que llegaron para darle fuerza en su vida. Para él fue una lección de vida porque al adaptarse a vivir lejos de su mamá aprendió a ser <u>independiente.</u>

* * *

Autor: Yael	Título: Una nueva oportunidad
Desafío o “llamado”	El cambio a la Prepa fue muy drástico, no podía acoplarme, levantarme a las 5 am era demasiado cansado pero no fue el problema más grande que tuve que enfrentar. Las relaciones de amistad es un factor clave durante el desarrollo de tu personalidad a lo largo del bachillerato y mi elección en un principio no fue la correcta, puesto que conocí a un par de “amigos” (más bien compañeros) que al avanzar el tiempo les fue importando muy poco la escuela, de repente decían “no entres”, “no lo entregues” o “mañana lo haces”. Fue cuando todo se vino abajo, el miedo de relacionarte con personas pudo más que yo y en el primer período caí en la grieta, <u>esas amistades me afectaron demasiado.</u>

Desenlace y posicionamiento	Pero esto fue una lección aprendida, pues me levanté y salí adelante. Todo esto no se pudo haber logrado sin personas alrededor que te dieran ese ánimo necesario, y fue cuando conocía a <u>un excelente amigo, a una gran persona que me devolvió la confianza en mí mismo</u> . Muchas historias pueden parecer bobas al ser contadas o escuchadas pero al vivirlas puede cambiar tu forma de ver las cosas, tus proyectos y sueños.
Metáfora	Caer en una grieta y levantarse

* * *

Autor: Aketzalli	Título: La peor decisión mejor tomada
Desafío o "llamado"	<p>Al inicio de cuarto año los alumnos de la ENP debemos elegir una actividad estética como una materia más que debemos cursar. La decisión está en nuestras manos y en mi caso no fue nada fácil.</p> <p>Al cabo de unos días me decidí por Teatro, debido a que aquella era la elección de varios de mis compañeros y a pesar de que nunca antes me había interesado tal actividad me dejé influenciar por las decisiones de los demás, dejando a un lado mis verdaderos intereses. Mi primera clase no estuvo nada mal pero al cabo de una semana la profesora se mostró tal cual era, una persona malhumorada, por lo que comenzó a agredir a algunos de mis compañeros y fue en ese momento en el cual me arrepentí como nunca de mi elección, pero ya no había que pudiera hacer, sólo me quedaba adaptarme.</p> <p>Con el paso de las clases lo conseguí, tanto que pasó de ser la clase que más odiaba a mi clase preferida puesto que me daba la oportunidad de jugar con mis sentimientos y emociones además de que en cada presentación o ejercicio que realizaba <u>se me iba quitando el miedo de hablar en público</u>, el cual era tan grande que me quedé paralizada en la clase de Biología.</p>
Desenlace y posicionamiento	Al finalizar el curso aprendí muchísimas cosas, una de ellas fue el saber cómo vencer ese miedo y fue hasta el final que comprendí las razones de que la profesora era tan exigente con aquellos que nos esforzábamos. Puedo decir que aquella mala decisión fue la mejor decisión que pude haber

	tomado y es que <u>gracias a ese error pude conocer a la persona que cambió mi vida para bien, ayudándome a vencer el que fue mi más grande temor: hablar en público.</u>
--	---

* * *

Autor: Arleen	Título: Del odio al amor hay un libro
Desafío o “llamado”	No me gustaba leer, necesité reprobarme exámenes para empezar a leer. Cuando llegué aquí lo primero que pensé fue: “esto va a ser muy difícil”. Conforme pasaban los días tenía dificultades en algunas materias, no me gustaba leer, no podía ni leer un periódico, me cansaba, me distraía fácil.
Desenlace y posicionamiento	Gracias a la maestra de Literatura empecé a <u>disfrutar de la lectura.</u> Cuando inicié el curso de Lengua Española, además de que necesitaba leer, necesitaba interpretar. Necesité de tiempo, de llamadas de atención y hasta de una película. El propósito de mi profesora era convertir a sus alumnos en lectores, no fue fácil, pero al cabo de un tiempo en la lectura descubrí la virtud de escuchar y entender a las personas que me rodean, aprendí habilidades de estudio, pero sobre todo le tomé un gran afecto a la literatura. A lo que llamo un gran desafío es la estimación que ahora le tengo a la lectura.

* * *

Autor: André	Título: Navegando en las estrellas
Desafío o “llamado”	Decisión de un joven de embarcarse en el grandioso e imponente galeón llamado “José Vasconcelos” [ENP 5] para la <u>especialización de sus conocimientos.</u>
Desenlace y posicionamiento	Mientras el barco avanza, este joven pudo notar dos pequeñas estrellas [profesoras]; una era Virginia y la otra era Leonila. Le conmovió que estas dos estrellas se daban el tiempo de compartir su brillo con los jóvenes. Muchas

	otras estrellas comenzaron a llenar su cielo (...) Este joven siempre recordará con mucho cariño los tres bellos años que este navío le regaló, <u>aprendiendo de las muchas estrellas</u> [profesores] que aparecieron en su camino.
Metáfora	La navegación

* * *

Autor: Zyanya	Título: Del odio al amor hay un solo paso
Desafío o "llamado"	Me inscribí en un grupo en el que daba Educación para la Salud [asignatura] uno de los profesores más temidos de la Prepa 5. Con él saqué mi primer seis en un examen, no podía creerlo. <u>Empecé a sentir miedo al profesor y rechazo hacia la materia.</u>
Desenlace y posicionamiento	Comencé a reflexionar con calma y recordé que el profesor había dado unos consejos al principio: prepararnos ante de llegar a clase, leer el tema con anticipación y anotar las dudas. Él nos decía que los mejores maestros siempre serán los libros y que los profesores están para guiarnos en ese mundo tan inmenso al que los libros nos introducen. Cuando empecé a poner en práctica los consejos del profesor, me costó trabajo y me daba flojera pero poco a poco me di cuenta que el método funcionaba muy bien. Al irlo practicando me sentía más segura de mí misma, tanto que una clase tuve el valor de hacer lo que nadie había hecho hasta el momento, levantar mi mano y participar por voluntad propia; hasta comencé a aplicarlo en otras materias y el resultado fue increíble. <u>Terminé queriendo y admirando mucho al profesor, con él aprendí que siempre debes buscar más allá de las cuatro paredes de un salón y que no debes conformarte con los que ahí aprendes.</u>

* * *

Autor: Daniela R.	Título: Mirar el paisaje por completo
Desafío o "llamado"	En cuarto año <u>no sabía realmente qué es lo que podía lograr</u> , las perspectivas hacia mí misma, hacia mi inteligencia y mis capacidades, <u>me sentía muy perdida y sola</u> . No encontraba mi lugar en este mundo lleno de conocimiento y competencia. Uno de mis grandes conflictos

	<p>es que detestaba el trabajar en equipo y hablar en público. Un día nos dejaron un proyecto de Historia para hacer en equipo; casi finalizadas las preparaciones y a pesar de que confiaba en mi trabajo porque la investigación era muy completa y concisa, me puse muy nerviosa e insegura porque iba a hablar en público.</p>
Desenlace y posicionamiento	<p>Después de pensarlo un poco decidí preguntarle a una chica del equipo que era especialmente buena para hablar en público. Le dije, “¿qué es lo que haces para hablar tan bien? Pareces siempre muy segura de lo que dices”. Ella me miró, sonrió y me preguntó “¿cada cuánto tienes la oportunidad de decir lo que piensas y lo que sabes a una gran cantidad de personas? Cada vez que las miradas se centran en ti, si tienes el control sobre ti misma y sobre lo que hablas, podrás tener un breve control sobre ellos y sobre su atención”.</p> <p>Esa plática me hizo pensar que podemos mirar a nuestro alrededor y <u>darnos cuenta de que no estamos solos</u>. Siempre habrá alguien que necesite de nuestra ayuda o quizás alguien que esté dispuesto a ayudarnos. Es imposible vivir mirando sólo una parte del paisaje de la vida creyendo que somos los únicos. Todos los integrantes del equipo dimos lo mejor de nosotros mismos. <u>Aprendimos más el uno del otro que del tema</u>.</p>

Estas narrativas autorreferenciales muestran las características de esta segunda categoría, reitero, un posicionamiento activo del protagonista, por un lado, al superar un desafío o al reinterpretarlo, o por otro, al involucrarse en un campo culturalmente significativo. Sergio, ante el desafío de alejarse del lado de su mamá para vivir en la Cd. de México y estudiar en la ENP 5, se posiciona activamente y aprende a ser independiente con ayuda de sus dos mejores amigos de la Prepa 5. Yael enfrenta el desafío de alejarse de “amistades” en la Prepa 5 que lo afectaron demasiado y, con ayuda de una persona, recupera la confianza en sí mismo. Aketzalli siente miedo al hablar en público, pero gracias al error de dejarse influenciar ingresa a la clase de Teatro, cuya experiencia le ayuda a vencer ese temor. A Aarleen no le gusta leer, se cansaba, se distraía; su maestra de

Literatura le ayudó a empezar con el disfrute hasta llegar a la estima que ahora siente por la lectura. André narra el llamado de la ENP 5 para embarcarse en la especialización de sus conocimientos, dos estrellas, es decir, dos profesoras brillan cuando él acepta embarcarse y aprender. Zyanya cambia su perspectiva sobre un maestro, de sentir miedo hacia él y rechazo a su asignatura pasa a admirarlo y a buscar más allá de las paredes del salón. Y Daniela logra transitar de sentirse perdida y sola en la ENP 5, por haber mucha competencia, a darse cuenta de que no estamos solos y que aprendemos unos de los otros, a lo cual contribuyó una de sus compañeras.

Por último, reitero dos características de las narrativas de esta segunda categoría. Por un lado, el posicionamiento activo del protagonista lo conduce, por un lado, a la superación de un desafío o a la aceptación de un llamado a incorporarse a un campo culturalmente significativo, en donde está presente un agente mediador: pueden ser los dos mejores amigos, un excelente amigo, la profesora de Teatro, la maestra de Literatura, dos profesoras que brillan, un maestro al que al final se admira, o una compañera con quien se prepara una exposición. Por otro lado, el posicionamiento activo puede consistir en una reinterpretación que hace el protagonista de la situación que lo llevó al conflicto o desafío. No obstante, en ninguno de estos dos casos el autor hace presente una crítica a la propia subjetividad o alguna dimensión de lo estructural.

* * *

3. Narrativa de un posicionamiento crítico.

- Conflicto. La trama presenta un conflicto que también consiste, como en el caso de la categoría número 2, en un desafío a superar o en un “llamado” a involucrarse en un campo culturalmente significativo. Sin embargo, además de un desafío o de un llamado, el conflicto en este tercer tipo de narrativa puede estar constituido, ya sea por una crítica de la propia subjetividad, por la

enunciación de una autocrítica, por perfilar un “síntoma” en la propia subjetividad, por una crítica en el nivel de lo estructural.

- Desenlace y posicionamiento. En esta trama el desenlace presenta a un protagonista que reflexiona, ya sea, sobre las metanarrativas que sostienen el desafío a superar, y/o acerca de los efectos de sus acciones ante el desafío o ante el campo cultural en el que se involucra. De este modo, el autor se posiciona críticamente no sólo con respecto a quien materializa alguna metanarrativa, sino en relación con alguna forma de metanarrativa.²⁰ En esta última categoría de narrativas, a diferencia de la anterior, el autor hace visible a través de su posicionamiento alguna forma de metanarrativa o hace explícita la posibilidad de desafiarla, es decir, de posibilitar una contra-narrativa.

Las siguientes tres narrativas autorreferenciales corresponden a esta tercera categoría:

Autor: Isaí	Título: Me perdí en mis propios pasos
Desafío o “llamado”	<p>Esta es la historia de un chico que emprende un viaje en un nuevo mundo llamado Prepa 5, donde tu mejor amigo puede ser un maestro y tu peor enemigo una simple calificación, donde la diversión es castigada con la burla y tachada de inmadurez. El chico al pasar los años descubrió a varias personas apasionadas que le transmitían luz que emanaba de sus ojos al hablar de su materia, con ellos descubrió que no se trata de memorizar el conocimiento, se trata de saborearlo y darle su lugar, de no usarlo para decir “yo sé más que tú”, sino para dejar atrás el velo que cubre la mente.</p> <p>Pero por desgracia, también halló la cueva de varios monstruos descomunales que trataron a toda costa de</p>

²⁰ Esta diferencia entre quien encarna una metanarrativa y la metanarrativa es semejante a aquella que Lacan señala entre el otro y el gran Otro. En efecto, en su texto titulado *Introducción del gran Otro* (2014), este autor se refiere al gran Otro no como un interlocutor, quien sería un “otro”, con minúscula, sino como un discurso imperativo ante cuya mirada el sujeto despliega su subjetividad, es aquel discurso al que “el sujeto se dirige verdaderamente aún sin saberlo” (2014, p. 370).

	<p>reprimir sus ideas, de cambiarlo de actitud y volverlo “un alumno más”, esclavizarlo de su propia mente y sus pensamientos y quitarle el poder de sus ojos de ver la vida a colores. Pero él no se dejó, se impuso a ellos y con la fuerza que le transmitían sus demás profesores, logró salir adelante... de momento.</p> <p>Llegó la hora de decidir a dónde pertenecía su alma y su mente, el chico tomó su decisión, convencido de que ahí encontraría lo que tanto estuvo buscando desde que ingresó al plantel, pero no fue así. <u>Descubrió que su decisión estaba equivocada y que su alma pertenecía a otro lugar</u>, al lugar donde la gente es libre aparentemente, al mundo que muchos han satanizado, <u>al mundo de las artes</u>.</p>
Desenlace y posicionamiento	Finalmente, el chico ya en su último año de Prepa descubrió que debió escuchar lo que su alma le pedía a gritos y que jamás debió dejarse influenciar por el engaño del conocimiento científico, el de la precisión, el de los mejores, el que da más dinero. Al final, sin darse cuenta, su visión se había reducido a ver la escuela como un lugar más, y no como <u>antes la consideraba, su hogar</u> .
Tropo	No obstante que hay varias metáforas presentes, todas se encuentran aisladas a lo largo de la narrativa; en consecuencia, el autor no emplea ninguna metáfora como medio para contar la trama.

* * *

Autor: Yennifer	Título: El privilegio de los fuertes
Desafío o “llamado”	<p>Érase una vez una chica que vivía en una sociedad embrujada por la competitividad y la falta de solidaridad; en donde, sin embargo, ella se demostró que <u>el éxito no depende de pasar sobre los demás, sino que, todos juntos pueden hacer cosas más grandes que sólo dinero</u>.</p> <p>Este cuento tiene origen en la Preparatoria 5, lugar de todo tipo de enseñanzas, las que sólo servían para los exámenes y las que se quedaban en la mente, revolviendo todas las ideas. Pues bien, ella dejó que sus ideas se resolvieran.</p> <p>Como en todo cuento hay buenos y malos. Nuestro</p>

	<p>personaje malvado se llama sistema, el cual absorbe imaginaciones, creatividad e ideas diferentes, reduciendo a las personas a máquinas de producción específica.</p>
Desenlace y posicionamiento	<p><u>Nuestro héroe se llama Literatura, el cual salva a nuestra protagonista del sistema dominante, llenando de humanidad y esperanza a esa chica. Y de esa manera ella se permitió hacer de los salones de clases un pozo de aprendizajes infinitos y liberadores.</u></p> <p>Es el inicio de una lucha infinita en contra de la pérdida del sentido humano, del arte, de la esencia de la vida. “Es cosa de muy pocos ser independiente: es un privilegio de los fuertes (Más allá del bien y del mal, Nietzsche)”.</p>
Tropo	<p>La autora emplea el género de los cuentos de hadas como medio para formar una trama.</p>

* * *

Autor: Fernanda	Título: O me aclimato o me aclimuro
Desafío o “llamado”	<p>Entré un día por las puertas del colegio, perdida, entré como ida, en una especie de sueño surreal del cual no estás segura si es sueño o es verdad. Caminé en medio de la muchedumbre sintiendo la ausencia de los rostros pasados. Me senté por primera vez en un salón de la Prepa 5, y aunque me invadió cierta soledad, sentí también un orgullo incontenible, pues finalmente, pertenecía a la UNAM. “Yo ya soy universitaria”, me dije.</p> <p>Yo, aunque siempre había sido una niña de dieces, las cosas no iban como miel sobre hojuelas. Pero entrar a la Prepa significó un golpe seco de realidad. Al parecer no siempre podías sacar buenas calificaciones. Los maestros no siempre serían justos contigo y te daban una libertad que yo nunca había experimentado. Y yo viniendo de escuela privada. Todo esto me sacó de aquella burbuja que el sistema me había puesto alrededor. Y como dice el dicho: “<u>o te aclimatas o te aclimuroes</u>”. Tuve que adaptarme a cada maestro, a cada situación.</p> <p>La Prepa, para mí, ha sido de por sí una experiencia dura. Pero después <u>surge el verdadero reto y la pregunta se hace presente: ¿qué voy a estudiar?</u> Y de pronto, abro los</p>

	ojos de nuevo. <u>Año tras año no había hecho más que pasar materias.</u> Nada ha podido ayudarme, orientarme. Me desespero. Creo que me equivoqué de área. ¿Sí?, ¿no?, ¿tal vez? No sé. Pregunto. Me pierdo. Caigo. Me levanto. Busco de nuevo. Y al final, heme aquí, como al principio.
Desenlace y posicionamiento	¡No!, no como al principio. No tan perdida, no tan ingenua, no tan emburbujada. Más consciente, más crítica. Y ahora heme aquí en la recta final. Ya no creo que deba aclimatarme o aclimorirme. <u>Ya no creo en un sistema obscuro donde un alumno sólo es un número. Ya no creo en un sistema que se atreve a definir tu ser con palabras y números vacíos en papel.</u> Ahora no creo que deba estar enamorada de la meta, sino estar enamorada del camino. No creo ahora en forzarme a elegir una carrera sólo por el hecho del título, sino <u>elegir algo que realmente me haga feliz y aunque esté en la recta final del camino creo firmemente que nunca es tarde para aprender a...</u> [jugar, reír, abrazar].
Tropo	Metáfora de la muñeca que se vuelve humana

* * *

En estas narrativas que ubico dentro de la tercera categoría, ya se encuentra un posicionamiento crítico en relación con la propia subjetividad o con alguna metanarrativa. Es el caso de la narrativa de Isaí, *Me perdí en mis propios pasos*, en cuyo desafío el autor presenta enunciaciones críticas sobre aspectos estructurales: “Prepa 5, donde (...) la diversión es castigada con la burla y tachada de inmadurez (...) Donde halló la cueva de varios monstruos que trataron (...) de volverlo ‘un alumno más’, esclavizarlo de su propia mente...”. En el desenlace, Isaí no da lugar a un final triunfante, sino que se posiciona críticamente ante su propia subjetividad al admitir que no escuchó “lo que su alma le decía”, que se dejó influenciar por el “conocimiento científico, el de la precisión, el de los mejores, el que da más dinero”, que “su visión se redujo a ver la escuela como un lugar más, y no como antes la consideraba, su hogar”.

En *El privilegio de los fuertes*, Yennifer enuncia desde el inicio varias críticas: a una “sociedad embrujada por la competitividad y la falta de solidaridad”; a un “personaje malvado”, el sistema, el que absorbe imaginaciones, creatividad e ideas diferentes, reduciendo a las personas a máquinas de producción específica”. Y en el desenlace de su narrativa, la autora no da lugar a un final, sino a un inicio: a través del héroe llamado “Literatura” vendrá una “lucha infinita en contra de la pérdida del sentido humano, del arte, de la esencia de la vida”.

Y Fernanda, en *O me aclimato o me aclimuro*, también lleva su narrativa más allá de la superación de un desafío o de la aceptación de un llamado. Hay una crítica de su propia subjetividad: en la Prepa, “Año tras año no había hecho más que pasar materias”. En el desenlace la autora también dirige un posicionamiento crítico a lo estructural: “Ya no creo en un sistema obscuro donde un alumno sólo es un número. Ya no creo en un sistema que se atreve a definir tu ser con palabras y números vacíos en papel”. Cabe resaltar que en la versión digital de esta narrativa autorreferencial la autora emplea la metáfora de una muñeca que se vuelve humana, lo cual le permite un desenlace elegante en el que, como ya como joven humana cree que “nunca es tarde para aprender a... [jugar, reír, abrazar]²¹”

* * *

El momento posterior a la entrega y revisión de las narrativas autorreferenciales consistió en posicionarme como un *preguntador*. Freire decía que el educando “tiene que ser un gran preguntador de sí mismo” (2013, p. 75). Desde estas palabras de Freire, veo a la autoetnografía como una metodología para construir preguntas sobre sí mismo, con la consecuente reflexión; una metodología de preguntas guiada por el modelo de la figura 4. Así que este fue un momento recursivo del modelo autoetnográfico, en el que ya con la narrativa autoetnográfica

²¹ Estas palabras entre corchetes son con las que yo describo, para efectos del análisis, las acciones que la protagonista lleva a cabo en la narrativa digital, la cual puede verse, además de impresa en el anexo 2, en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=66tKfBP-8ms>

elaborada, formulé preguntas a los autores de acuerdo con la categoría a la que correspondieron las narrativas.

La dinámica que seguí en este momento recursivo fue presentar las preguntas de forma individual. Pero resalto que las preguntas no fueron para aguardar una respuesta y propiciar una conversación adicional, sino que fueron más bien formuladas para que el autor las reflexionara por cuenta propia. El motivo lo describo líneas abajo.

Así que hubo cuatro grupos de preguntas, uno por cada categoría de narrativas autorreferenciales. Un primer tipo de preguntas fue para quienes su proyecto no dio lugar a una trama, sino sólo a la descripción de una secuencia de sucesos. Además de agradecerles y de valorar que hayan dado lugar a su experiencia personal en su trabajo, les señalé la importancia de una trama para el logro de una narrativa. En consecuencia, las preguntas fueron: a partir de los sucesos que describes:

- ¿Cómo podrían convertirse en una trama?
- ¿Qué metáfora o tropo podría ayudar?
- ¿Cómo sintetizarías los sucesos descritos en una oración?

Esta serie de preguntas se dirige hacia el trabajo realizado, es decir, no cuestiona el posicionamiento del autor en relación con las metanarrativas o contranarrativas.

Un segundo grupo de preguntas fue para aquellos trabajos, como el de Marco, que cuentan con una trama en la que el autor se posiciona en adecuación con una narrativa. El comentario de inicio fue para valorar que en su trama el autor haya narrado un posicionamiento activo ante algún desafío. Las preguntas fueron:

- ¿Qué narrativas operan para que los jóvenes deban elegir una carrera a los 16 años de edad?

- ¿Qué narrativas de nuestra sociedad sostienen el lugar de los exámenes en las escuelas y la elección de carrera a los 16 años?
- ¿Qué efectos tienen los exámenes en la identidad de los alumnos?
- ¿Qué alternativas propondrías en lugar de los exámenes?
- ¿A quiénes benefician y a quiénes perjudican estas prácticas educativas?

En la formulación de estas preguntas me interesó cuidar la subjetividad del autor (anhelos, compromisos, temores, esperanzas, decisiones), pues estaba altamente implicada en su narrativa.

Un tercer grupo de comentarios y preguntas fue para aquellas narrativas digitales del segundo grupo, las que narran un posicionamiento activo ante algún desafío o ante la invitación a un campo cultural pero que se alejan de alguna forma de metanarrativa. Igual que en el grupo anterior, el comentario inicial fue para resaltar cualidades de estas narrativas, a saber, que haya un posicionamiento activo del autor ante un desafío o ante alguna invitación de un campo cultural. En este caso las preguntas fueron:

- ¿Qué narrativas socioculturales pueden contribuir a que un alumno entre en disposición de enfrentar un desafío o de atender un llamado que le haga la cultura o, por el contrario, que evite el desafío o desatienda el llamado? (En términos del acontecimiento de Badiou, esta pregunta busca indagar qué narrativas socioculturales propician que un alguien pase a ser un sujeto o continúe siendo sólo un alguien).
- ¿De qué formas tu contra-narrativa autorreferencial enriquece el cúmulo de narrativas de que disponemos como sociedad mexicana?
- ¿Qué condiciones socioculturales participan en el conflicto y desenlace que el autor presenta en su narrativa autorreferencial?

Y para el tercer tipo de narrativas digitales, las que asumen un posicionamiento crítico ante metanarrativas o ante la propia subjetividad, hice un cuarto grupo de comentarios y preguntas. El comentario inicial fue para destacar la cualidad de

estas narrativas, reitero, el que sus autores dieran lugar a un posicionamiento crítico con respecto a alguna metanarrativa ya sea del nivel estructural o de la propia subjetividad.

- ¿Qué historias personales y socioculturales les ayudaron a elegir para su trama un conflicto que abarca una crítica a lo estructural o a la propia subjetividad?
- ¿Qué historias personales y socioculturales les ayudaron a hacer visibles las metanarrativas de lo estructural o de la propia subjetividad?
- ¿Qué historias personales y socioculturales les ayudaron a que la elaboración del desenlace diera lugar a una contra-narrativa?

Los alumnos no se enteraron de que yo construí unas categorías para analizar sus narrativas. Además, estos comentarios los hice por separado para los alumnos. La intención fue evitar contribuir en lo posible a que los alumnos, al comparar los comentarios o preguntas, dieran lugar a alguna forma de jerarquización de sus trabajos y de ellos mismos. También resalto que para mí es importante mostrar agradecimiento a los alumnos por sus esfuerzos realizados, independientemente de la categoría en la que se encuentre su trabajo.

Más allá de este “momento preguntador”, recursivo de la elaboración de las narrativas autoetnográficas, deseo agregar que la perspectiva del aula, los saberes psicológicos y las subjetividades como campos de batalla entre metanarrativas y contra-narrativas fue un eje transversal para el curso de Psicología, tal perspectiva, por cierto, *abre posibilidades para una enseñanza crítica en otros campos del conocimiento*. De modo que las recurrentes conversaciones en el aula en torno a las metanarrativas y posibles contra-narrativas contribuyeron a que los alumnos participaran cada vez más activamente en la identificación, análisis y crítica de diferentes aspectos del saber psicológico, de prácticas en las aulas y de dimensiones de la subjetividad desde la mirada de las metanarrativas.

Algunos momentos de conversaciones en el aula pueden ilustrar esta perspectiva basada en la interacción entre metanarrativas y contra-narrativas. Una alumna narró el caso de su primo, quien al vivir en Brasil a la edad de cuatro años, lo diagnosticaron como autista porque no respondía a las instrucciones en el nivel preescolar. Pero que el niño no respondiera a las indicaciones era porque no entendía el portugués, sino sólo el español. La alumna resaltó el papel excluyente que desempeñan las etiquetas diagnósticas en las escuelas sin atender el contexto de algunos niños.

También hubo la narración de una alumna en la que ahora identificaba que sus papás estaban controlados por el consumismo, pues el tiempo libre que pasaban juntos como familia lo dedicaban a compras innecesarias; esto se apreciaba en que en poco tiempo olvidaban o se deshacían de los productos adquiridos. Incluso las conversaciones durante momentos como la comida solían ser en torno a alguna futura compra.

Otra alumna relató que una ocasión en que visitó los comercios de la colonia Polanco, se sintió intimidada ante la presencia de personas altas, rubias, con “aspecto de europeas o norteamericanas”. Ella hizo visible que sintió devaluada su autoimagen de “adolescente mexicana” al compararse con esas personas. Agregó que reconoció cómo le ha afectado la imposición que nos han hecho del tipo eurocéntrico de belleza como dominante.

Y un caso más. Un equipo de cuatro alumnas, como parte de una indagación sobre el estrés, planteó la conveniencia de abordar el estrés, más que como una respuesta individual, como una estrategia política de las estructuras de poder para preservar el *statu quo*, es decir, como un instrumento para controlar y estandarizar los comportamientos de las personas de acuerdo con las narrativas dominantes. Durante su exposición, las cuatro alumnas portaron playeras con “frases motivantes”, por ejemplo, “lo imposible es sólo una opinión”. Al terminar de exponer, ellas efectuaron un pequeño performance en el que se rasgaron esas

playeras como un símbolo del desafío que debemos hacer de esos discursos que presionan para la búsqueda de la “excelencia”, los “logros”, a costa de la propia salud.

En relación con este último caso, me fue significativo que mientras conversábamos en el grupo acerca del uso de las pruebas psicológicas para el diagnóstico de las personas, una de las alumnas de este equipo comentó que era extraño que un psicólogo no reflexionara sobre las implicaciones políticas de aquellas prácticas profesionales en las que clasifican a seres humanos y que continuara llevándolas a cabo. Me fue significativo el comentario porque no obstante que mostraron una apropiación del enfoque de las metanarrativas, es probable que los alumnos, y también los profesores, nos quedemos en el nivel individual de análisis al momento de abordar las razones por las que no ocurren cambios en las prácticas dominantes de una profesión, en lugar de recurrir a un abordaje en donde haya una relación dialéctica entre lo estructural y lo personal. A partir de las conversaciones en las que he participado, en el aula, así como en actos académicos tanto de la ENP como de otras instituciones de nivel superior, propongo que, como parte de una formación en pensamiento crítico, haya lugar para la dialéctica negativa. Para el caso de la asignatura de Psicología en la ENP, ¿cuál sería el lugar de las metanarrativas, contra-narrativas y la dialéctica negativa en relación con los contenidos de esta asignatura? Delineo una propuesta al final de la *discusión* en este capítulo.

Discusión

A riesgo de ser reiterativo, esta propuesta de intervención educativa no tiene como horizonte ese conocimiento técnico que busca convertir los desafíos educativos en problemas que pueden resolverse de forma casi algorítmica. Más bien, esta propuesta tiene como direccionalidad hacer una contribución a un conocimiento crítico, transformador de la educación. Como forma de intervención educativa, las

narrativas autorreferenciales críticas se muestran susceptibles de integrar varias cualidades que armonizan con la perspectiva crítica de la educación. Doy cuenta en este apartado de algunas de estas cualidades implicadas en las narrativas autorreferenciales como se muestran en los datos aportados por esta experiencia con los alumnos. Primero, al poner en juego las cualidades representacionales de la narrativa en esta intervención, los participantes se posicionaron como indagadores de su propia experiencia en tanto que alumnos de la ENP. Más allá de los tres tipos de posicionamiento que hubo en las narrativas de los alumnos, en común tienen que éstas les demandan reflexión, análisis, significación, emociones, como indagadores de su cotidianidad escolar en la ENP, o incluso enriquecer, intensificar o transformar la relación con ella. Antes de agregar algunas líneas en torno a los *alumnos como indagadores de su cotidianidad*, resalto que surjan diferentes emociones y posibilidades transformadoras en esta intervención educativa en virtud de que las cualidades representacionales del instrumento narrativo no sólo demandan los aspectos cognitivos de los autores, sino un sentido más integral de ellos.

En esta intervención, mediados por las narrativas autorreferenciales críticas, los alumnos como indagadores de su propia experiencia en la cotidianidad escolar no la tratan como objeto, no se sitúan por encima de ella, como lo harían si empleasen instrumentos paradigmáticos, univocistas; en su lugar, los alumnos y su propia experiencia, junto con los personajes y eventos implicados en ésta, se sitúan en interacción dentro de la narrativa en una “totalidad inteligible”. Alumnos como indagadores de su cotidianidad escolar mediados por la narratividad: otra de las cualidades implicadas en esta intervención educativa es que propicia que los alumnos aprecien lo cambiante de la relación entre la escolarización y su subjetividad, debido a que la narrativa confiere un despliegue a lo largo del tiempo a esa relación. Por su parte, el modo subjuntivo de la narrativa también tiene aportaciones en esta intervención educativa, las cuales consisten en que los alumnos pueden suspender “lo que es” para dar apertura a lo posible, a las suposiciones, a los deseos, a los temores, al posicionarse como indagadores de

su cotidianidad. Y no falta la polisemia de la narrativa, el lugar para las distintas interpretaciones de los alumnos en relación con sus experiencias escolares. Así que, los alumnos como indagadores se convierten en autores de un pequeño “mundo”, su narrativa, en la que re-escriben, reinterpretan su cotidianidad escolar.

En lo que respecta a las tres categorías construidas a partir de las narrativas autorreferenciales sólo resalto que, como era de esperarse, la tercera de ellas, la del posicionamiento crítico, es la que tiene una mayor exigencia. En efecto, asumir un posicionamiento crítico es demandante en un sistema educativo como el de nuestro país en el que predominan microprácticas de poder que promueven estudiantes “aplicados”, con cuerpos disciplinados, obedientes. El modelo de intervención educativa que presento es una alternativa ante esas microprácticas de poder tan bien descritas por Foucault.

Para terminar, como lo adelanté líneas atrás, con el fin de vincular las narrativas autoetnográficas con una enseñanza crítica para el caso de la asignatura de Psicología, delinearé una propuesta que sintetizo en el esquema de la figura 5. En efecto, ver el aula, el saber disciplinario y la subjetividad como campos de batalla entre metanarrativas y contra-narrativas es una perspectiva viable como eje para el desarrollo de los contenidos del curso de Psicología en la medida en que mostró apertura de posibilidades de conversación crítica.

Esta propuesta cuenta con tres componentes, la relación estructura – sujeto (el cual también podría ser agente o subjetividad), en la que se inscriben los procesos psicológicos, y cómo esta relación es un campo de batalla para metanarrativas y contra-narrativas. Es decir, los procesos psicológicos que contiene el programa de la asignatura propongo inscribirlos para su abordaje en la relación estructura-sujeto. Esta inscripción abre posibilidades para que los alumnos analicen si una escuela psicológica concibe un proceso determinado sólo en el nivel del sujeto, si otra corriente lo plantea determinado predominantemente desde el nivel estructural, o si otra teorización concibe los procesos a partir de la dialéctica

estructura simbólica – sujeto. Así que en lugar de proceder directamente a trabajarlos, el profesor y alumnos analizarían el papel de las metanarrativas en el enfoque que adopta cada escuela o corriente psicológica al posicionar los procesos psicológicos en esa relación estructura – sujeto; así como los efectos de ese posicionamiento.

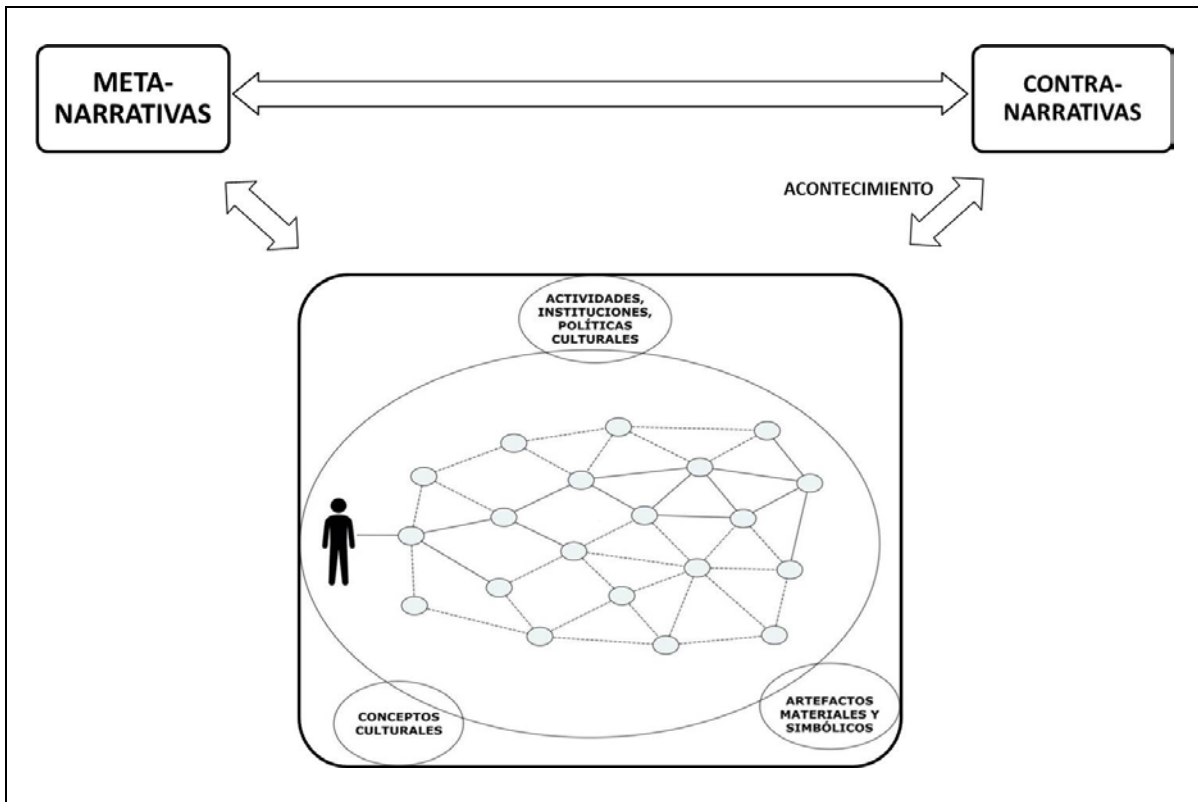


Figura 5. Esquema para organizar las unidades del programa de la asignatura de Psicología en la ENP

A partir de cada unidad del programa actual de Psicología, doy cuenta de algunos de los elementos que entran en juego como parte de este control y normalización que ejercen discursos, metáforas, perspectivas, saberes, prácticas que abarco con la idea de metanarrativas, y cómo hay discursos otros, que veo como contra-narrativas por desafiar a esas metanarrativas.

Unidad 1. Psicología, ciencia y profesión

La propuesta en esta unidad es que los contenidos hagan visible el tipo de categorías que las metanarrativas predominantes ponen en juego en relación con la realidad; que también muestren que la Psicología dominante parte de una idea de realidad externa, dada, objetiva, única, en donde prevalecen las categorías totalizadoras de la estructura y del sujeto, instancias éstas que se fragmentan entre sí, o se tratan con independencia una de la otra. Así mismo, que otros contenidos se enfoquen a mostrar que este tipo de ontología preserva el estado de cosas vigente y con ello, la condición en la que se encuentra aquello que, o quien, es negado, excluido, impresentado. También señalar, en cuanto a la categoría de sujeto, que predomina la idea kantiana o cartesiana. Y acerca del objeto de estudio, que los temas se enfoquen a hacer explícito que los procesos psicológicos, se han construido a imagen y semejanza de las ciencias naturales. Por lo que los métodos de estudio obedecen al modelo cuantitativo, experimental. Y que los contenidos también den pauta para que los alumnos analicen que las metanarrativas legitiman el conocimiento de tipo instrumental y técnico, el que trata lo que estudia como cosas, como entidades sin voz.

Como se aprecia, la propia selección de las unidades de este programa es obediente de estas metanarrativas mencionadas. Incluso en la vida institucional de la ENP predomina una perspectiva del alumno como sujeto descontextualizado, deshistorizado; en consecuencia, cuando la institución aborda el problema del abandono o rezago escolar, el problema se psicologiza, se atribuye a alguna característica deficiente del alumno.

Para propiciar un posicionamiento crítico frente a esas formas de metanarrativas, en esta unidad propongo incluir filosofías como la dialéctica negativa y categorías de las filosofías de la liberación, como la exterioridad. La intención es contar con referentes para comprender que desde esas metanarrativas la Psicología opera en favor de los opresores. Movimiento que piensa desde lo negado, lo excluido, lo impresentado, desde el síntoma de una estructura o totalidad totalizada, la

dialéctica negativa busca perforar, fracturar, la totalidad totalizada, abrir posibilidades para los impresentados, dar lugar a contra-narrativas en el nivel de lo ontológico. Desde una perspectiva dialéctica, la categoría de sujeto no se desvincula de su contexto histórico, social, político, de ahí el valor de las narrativas autoetnográficas como medio para abordar esta vinculación entre sujeto y las categorías estructurales.

Unidad 2. Una mirada de la Psicología desde las neurociencias

En esta unidad propongo que profesores y alumnos aborden una metanarrativa que opera en el nivel de las unidades de análisis que construyen los métodos y prácticas de la Psicología, a saber, las llamadas unidades de abajo ➡ arriba. Estas unidades de análisis se llaman así porque recurren a categorías de nivel inferior, por ejemplo de tipo biológico, para explicar proceso de nivel superior, como los procesos de significación. Los alumnos dispondrían de bases conceptuales para identificar que estas unidades de análisis, representantes de una forma de reduccionismo, tienen como propósito y efecto dejar intactas las inequidades en el nivel de lo estructural. Es especialmente relevante este tema en una época como la actual en la que hay una intención política en la progresiva invasión del término de neurociencias en todos los campos del quehacer humano.

La contra-narrativa consiste en invitar a que los alumnos tengan la oportunidad de conocer las otras unidades de análisis, las de arriba ➡ abajo, las que parten de procesos superiores, como la autoría e interpretación de textos, para el análisis de formas más elementales de conducta. La batalla en este sentido es en torno a qué tipo de unidades de análisis y metáforas apelan los profesionales para diseñar intervenciones. Por ejemplo, un caso es especialmente relevante con respecto a este tema, es el auge actual que presenta la prescripción de medicamentos psiquiátricos para cada vez más amplios sectores de la población, práctica que ha alcanzado a miembros de la ENP. Esta propagación del uso de estos medicamentos hace evidente cómo una sociedad invadida por la mercantilización de la salud mental encuentra un recurso en la selección de las unidad de análisis

de abajo ➔ arriba; es decir, hay una dimensión política en propiciar que las intervenciones sean en el nivel de lo biológico para dejar intactos los problemas de una sociedad en el nivel estructural.

Unidad 3. Los procesos psicológicos: su operación y función

La propuesta en esta unidad es hacer visibles aquellas metanarrativas que participan en que la Psicología aborde los procesos psicológicos como entidades estables, fijas, independientes de las categorías estructurales con las que están relacionadas de forma dialéctica. Es decir, temas como el amor romántico, la identidad personal, los desafíos de la etapa adolescente, la solución de problemas, se mantienen desvinculados de la política económica, del estilo institucional o del carácter público o privado de una escuela, de actividades culturales como el estilo vigente de diversión de los jóvenes, de cambios en el régimen de gobierno.

Las tecnologías del Yo de Foucault son un ejemplo de un referente contra-narrativo, el cual representaría para los alumnos una herramienta para analizar cómo las teorías psicológicas sobre la memoria, por ejemplo, han contribuido a la conformación de un sujeto sujetado en las escuelas. En contraste con esos modelos cognitivos que remiten a estructuras y procesos de almacenamiento y recuperación de información, una contra-narrativa de la memoria llevaría a abordarla, por parte de un profesor o un alumno, como un recurso para hacer varias transformaciones: en la propia subjetividad, en la forma en que se narra la relación o participación en diferentes campos sociales, en un posicionamiento activo por parte de alguien ante quien ejerce algún poder con el fin de dejar de ser el impresentado de una situación y devenir existente. Esta dimensión política que adquiriría la memoria a través de esta contra-narrativa es relevante para otros procesos psicológicos: percepción, emoción, pensamiento, motivación. Para este caso, el de los motivos, junto a su concepción prevaleciente como estados internos que conducen a las personas a realizar ciertas conductas, el contra-enfoque al que invito es ver los motivos como narrativas que, al vincular lo

personal y lo cultural, permiten a las personas dar sentido a sus acciones pero en relación con una “gramática” de razones culturalmente compartidas que hagan inteligible ese sentido para la propia persona y para los otros.

Unidad 4. La personalidad, su génesis y desarrollo

Las teorías que predominantemente se incluyen en el programa para esta unidad padecen la desvinculación del sujeto con lo estructural. Categorías como identidad que pueden atender esa vinculación se encuentran fuera del programa. Las propuestas provenientes de la corriente histórico-cultural son una contra-narrativa que se aleja de la tendencia a reificar procesos históricos, interpersonales, culturales en el interior de una mente individual. En efecto, al analizar qué fuerzas culturales, históricas, políticas, económicas, buscan tomar como campo de batalla al individuo, la perspectiva narrativa da pauta para que los alumnos en lugar de pensar que una subestructura interna como el superyó es la explicación de una alteración de la personalidad, consideren que el superyó es lo que necesita ser explicado.

Unidad 5. Dimensión social de la Psicología

Por último, la propuesta es trabajar la metanarrativa que reifica e interioriza en un individuo procesos de interacción social y que desvincula esta interacción de lo estructural. Los elementos filosóficos mencionados en la unidad 1, junto con el esquema mostrado, son un eje útil para conferirle una integración a las unidades, por lo que vuelven a ser útiles para hacer visible esta metanarrativa en la psicología social. Frente a esta metanarrativa, la idea es trabajar contra-enfoques que partan de la posición de los negados, los excluidos, los impresentados, las víctimas; contra-enfoques también que apunten a la construcciones de totalidades otras, como las que delinea la psicología de la liberación o la psicología social crítica o las propuestas de la decolonialidad.

Como ellos mismos lo testimonian, el programa de la asignatura de Psicología dice poco por sí mismo a los alumnos, sobre todo en el nivel de su propia

subjetividad, más allá del interés que pueden suscitar algunos de los conceptos o teorías incluidos, de forma fragmentaria, en los contenidos. A este respecto, vuelven a ser relevantes las narrativas autorreferenciales críticas como intervención educativa crítica que armoniza con una propuesta como la que aquí trazo, una propuesta para vincular la subjetividad con el saber disciplinario.

Así que en aulas en cuya cotidianidad prevalecen formas de metanarrativas, las intervenciones de tipo crítico a través de instrumentos performáticos como la construcción de contra-narrativas autorreferenciales, se presentan como una posibilidad para la subjetivación de alumnos críticos en esas mismas aulas. En *El Capital*, Marx nos recuerda la sentencia de Horacio: *Mutato nomine de te fabula narratur!* (2010, p. 7), es decir, ¡Bajo otro nombre, de ti habla la historia! Las narrativas autorreferenciales como indagación crítica de la cotidianidad escolar son un medio viable para contribuir a que las aulas adquieran una voz que diga a los alumnos: ¡Psicología, Ética, Literatura, Actividades estéticas, Historia, Educación para la salud, Ciencias Sociales, *Bajo otro nombre, de ti hablan esas historias!*

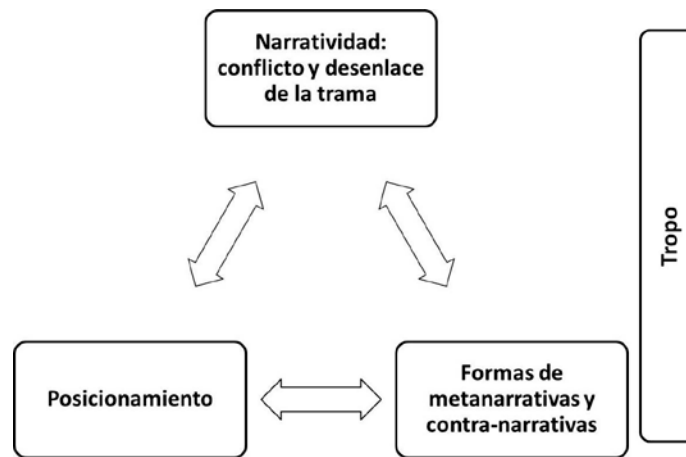
Para terminar

La pedagogía crítica, esa familia de voces que a través de la educación buscan hacer visibles aquellas estructuras desde el poder que preservan y ahondan las injusticias, así como generar alternativas ante éstas, ha sido el marco de referencia para este trabajo. A través de la parte teórica de esta investigación he arribado a un modelo narrativo de tipo crítico desde el cual emprender tanto el análisis de la práctica educativa como el diseño de un tipo de intervención educativa, en particular para el nivel bachillerato. La autoetnografía ha sido un mediador relevante en la construcción de este modelo en virtud de sus aportes para el análisis de la interacción entre la subjetividad y las categorías estructurales. Así mismo la autoetnografía ha influido en la forma en que concreto los tres instrumentos performáticos aquí expuestos: la fotografía, el haikú y las narrativas autorreferenciales críticas.

En relación con la fotografía y el haikú como instrumentos performáticos, está presente un sentido crítico en el manejo que los alumnos hacen de las cualidades representacionales tanto de la fotografía como del haikú. En efecto, cuando los alumnos emplean la fotografía como un medio *en* y *desde* el cual indagar acerca de estructuras de poder y posibles acontecimientos en aquella realidad social que sea de su interés, está presente un manejo con sentido de los tipos de planos, del ángulo de la toma, de la interacción entre el primero y segundo planos, así como de las posibilidades de diseñar un escenario *ad hoc* para una fotografía posada. Pero en las obras de los alumnos no sólo se encuentra el empleo reflexivo y crítico de los atributos técnicos de la fotografía, lo que no es tan simple, sino que también está la creación duradera de acontecimientos en una imagen, acontecimientos tan cargados de expresividad que inducen diferentes emociones. Y en esa creación de acontecimientos plenos de expresividad, los alumnos también emplearon críticamente los atributos del haikú. Por supuesto que hay antecedentes del uso de la poesía en el marco de una crítica social. Sin embargo, la forma minimalista de esta poesía promueve que los no formados en poesía puedan (podamos)

participar a través de los haikús en la crítica a la realidad social en el marco de una actividad educativa. Así que en sus fotohaikús los alumnos crean obras performáticas al poner en juego interacciones entre líneas que contienen estructuras y acontecimientos.

De regreso al otro instrumento performático, el de las narrativas autorreferenciales, vuelvo al modelo ya presentado para facilitar estos comentarios finales.



En este modelo enfatizo la *interacción entre las tres dimensiones que lo integran*, pues es tal interacción la que le confiere su carácter distintivo a este enfoque narrativo de tipo crítico. Recapitulo el modelo con base en esa interacción entre las tres dimensiones.

Primero, *la relación entre la narratividad y el posicionamiento del autor a través de su narrativa*. La narratividad, en tanto que conjunto de características representacionales distintivas de la narrativa, en contraste con el discurso paradigmático, pone en juego grados de libertad para el agente que elabora una narrativa autorreferencial acerca de una experiencia, en este caso del escenario educativo. En efecto, es principalmente a través de la elaboración de los tres

momentos de la trama, contexto, conflicto y desenlace, que la narratividad permite al agente del acto educativo posicionarse activamente ante lo vivido al construir y reconstruir el sentido de esa vivencia. Y es que la trama, como operación que nos lleva más allá de lo sucedido al conformar una historia única e inteligible, es un medio para desestabilizar, para generar un conflicto, una ruptura, una discontinuidad, en lo ya familiar. Al volver hacia una experiencia educativa propia para abordarla mediante este instrumento cultural que es la narrativa, el autor, al elaborar un conflicto, debe encontrar un desenlace, lo cual le implicará asumir un posicionamiento ante ese conflicto. De esta forma, la narratividad tiene una estrecha relación con el posicionamiento de un agente ante una experiencia educativa, estrecha relación de la que da cuenta el concepto de performatividad, en el sentido de que la narrativa es capaz de reconfigurar la relación con la realidad. Pero no toda discontinuidad o ruptura con lo familiar, y no toda reconfiguración de la relación con la realidad, implican un posicionamiento crítico ante las estructuras de poder. De ahí que sea necesaria la siguiente dimensión: el binomio estructura y subjetividad, visto como metanarrativas y contra-narrativas.

Segundo, la relación de la narratividad con el binomio estructura–subjetividad, binomio que enfoco en términos de metanarrativas–contra-narrativas, enfatiza el carácter crítico del modelo. Este binomio le da importancia a la idea de que las narrativas autorreferenciales elaboradas por un agente de la educación no deben abordarse como un producto individual, sino como un instrumento cultural que sirve de bisagra entre la subjetividad y las categorías estructurales, como discursos, políticas, campos y artefactos culturales. La atención a la interacción entre la narratividad y el binomio estructura–subjetividad me condujo a enfocar este binomio en términos de una lucha entre, por un lado, aquellas narrativas que las estructuras de poder tratan de imponer a los agentes de la educación con la finalidad de preservar las inequidades, a saber, las metanarrativas, y por otro, esas narrativas que buscan hacer visibles esas estructuras del poder o que tratan de generar posibilidades ante ellas, esto es, las contra-narrativas. De este modo, empleo la narratividad como una categoría “bisagra” entre lo estructural y lo

subjetivo, con lo cual se puede decir que la narrativa autorreferencial contiene una trama en la que se hace explícito cómo alguna categoría estructural (discursos, prácticas, campos, políticas, actividades culturales) atraviesa la subjetividad, o viceversa. Es frecuente que el análisis de los actos educativos de las aulas se haga al margen de las categorías estructurales, como consecuencia de la tendencia dominante a atomizar, cuando no a psicologizar, el estudio de las prácticas educativas. Para tener presente en este modelo la interacción entre narratividad y el binomio estructura–subjetividad me apoyé en ese método cualitativo conocido como autoetnografía, del cual resalto su atención a la conexión de lo autobiográfico y personal con lo social y cultural.

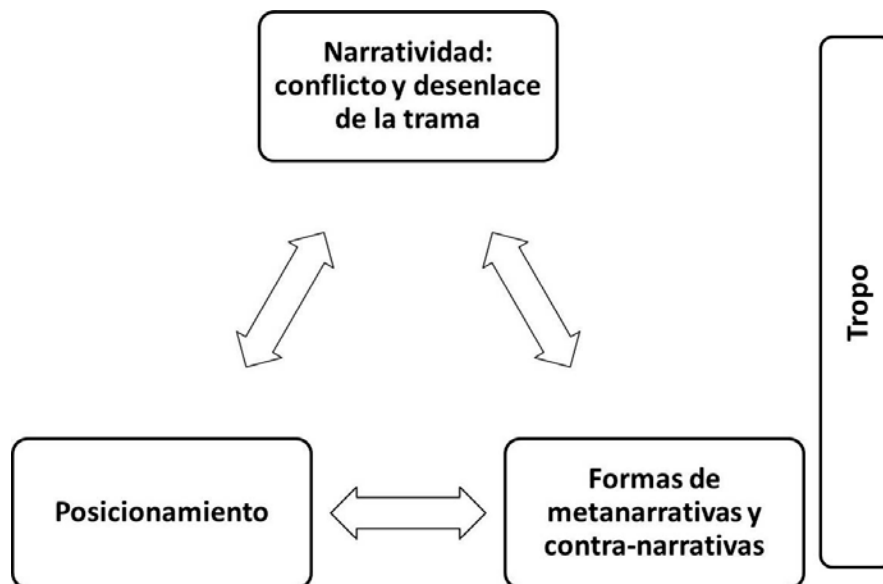
Tercero, *la relación entre el posicionamiento y el metanarrativas–contra-narrativas*. Según lo mencioné líneas atrás, este modelo hace un deslizamiento desde el binomio estructura–subjetividad hacia el par metanarrativas y contra-narrativas. A través de la interacción restante, la que se da entre el posicionamiento y el binomio metanarrativas vs. contra-narrativas, este modelo contempla que el posicionamiento del agente del acto educativo, a través de su narrativa autorreferencial, no necesariamente es crítico con respecto a las metanarrativas, o no precisamente da lugar a una contra-narrativa. En otras palabras, el autor de una narrativa autorreferencial del campo educativo puede participar activamente en alinear su trama con alguna metanarrativa. Ya he mencionado los grados de libertad que confiere la narratividad con respecto a lo sucedido; he propuesto que las metanarrativas son eficientes en imponerse a los agentes del acto educativo debido a que la propia operación de la trama le ofrece a esos agentes los grados de libertad necesarios para que participen activamente en someterse a esas metanarrativas, es decir, la aceptación de las metanarrativas se hace más eficiente no debido a una imposición limitadora, sino a partir de los grados de libertad que emplea el agente para sujetarse activamente a las metanarrativas. Así que el modelo busca atender el desafío educativo de hacer visibles la preeminencia de las metanarrativas y sus efectos en las subjetividades.

A veces porque cuenta con una historia de posicionamientos críticos, o por intervenciones educativas que lo han sensibilizado, ocurre que el posicionamiento de un agente de la educación, al elaborar su trama autorreferencial, en lugar de alinearse con alguna metanarrativa, la desafía, la resiste, la transgrede, concreta posibilidades alternativas. En efecto, a veces, una narrativa autorreferencial no contiene una trama en donde sólo se exalta el Yo en virtud de su competitividad, de su éxito en alcanzar un alto nivel en una jerarquización cualquiera de seres humanos, en este caso dentro del escenario educativo, no una trama en donde se somete a las mayorías, en donde prevalecen el individualismo, las inequidades o la cosificación de las personas, las relaciones o la cultura. En su lugar hay tramas otras, en las que los autores concretan alguna forma de transformación en cómo llega a formar parte de su historia de vida el posicionamiento ante algún campo de la realidad; más concretamente una transformación en cómo alguien llega a la valoración de la dimensión ética de otra persona, al gusto por un campo cultural recién descubierto, al cambio por una actitud de solidaridad en donde antes había competencia, al compromiso con algún principio del saber, de lo ético o lo político.

Estos últimos casos son parte de aquellos que veo, en términos de Badiou, como resultado de acontecimientos. Esos momentos que transgreden la estructura y las subjetividades para crear posibilidades inclusivas, momentos en los que un individuo se vuelve sujeto, en tanto que se posiciona en favor de un acontecimiento. Desde esta mirada, una práctica educativa sensible a la construcción de contra-narrativas es una pedagogía acontecimental, una pedagogía atenta a propiciar ocasiones en las que los saberes, en tanto que parte de la estructura, se ven atravesados por agentes comprometidos con la crítica y la creación de posibilidades para la transformación tanto de categorías estructurales como de las subjetividades.

Enunciados finales

A inicios de la década de los 90's fueron mis primeros encuentros con las obras sobre narrativa en el campo de la ciencias humanas. Algunos de los autores de esas obras eran Jerome Bruner, Clandinin, Connelly, Polkinghorne y Ricoeur. Posteriormente descubrí a Kenneth Gergen y a Michael White, dos autores que proponían algo que me fue novedoso en aquella época, a saber, abordar las narrativas como una unidad de análisis no en el nivel del individuo, sino como una unidad de tipo cultural o sociopolítico. En el tramo final de este largo proceso para vincular lo narrativo y la educación, destaco la contribución de la autoetnografía por su énfasis en relacionar lo autobiográfico y lo estructural de tipo cultural, político, histórico, económico, social. Mi encuentro con esta gama de voces, siempre desde una sensibilidad aportada por la pedagogía crítica y la psicología vygotskiana, llega a una primera culminación con esta propuesta de un modelo de narrativas críticas autorreferenciales. El entramado que este modelo integra, a saber, narratividad, posicionamiento, estructura–sujeto (metanarrativas vs. contra-narrativas), lo represento de la siguiente forma:



Si, como lo han reiterado innumerables autores, la narrativa es el medio omnipresente con el que recordamos, anticipamos, conversamos, planeamos, revisamos, nos emocionamos, motivamos, comprometemos, rebelamos, ¿por qué no tiene una mayor presencia en la educación escolarizada? Para aquellos agentes de la educación que lleguen a compartir esta pregunta o que se planteen posibilidades de análisis e intervención de corte crítico, este modelo puede ser de interés. Las narrativas autorreferenciales críticas que propone este modelo encuentran en las cualidades representacionales de la narrativa un medio para que un agente de la educación alcance un posicionamiento, por un lado, al analizar el papel de las formas de poder subyugante tanto en las prácticas educativas como en las subjetividades y relaciones entre los propios agentes de la educación, y por otro, al buscar nuevas posibilidades surgidas a partir de esas transgresiones, las contra-narrativas.

Más concretamente, esta propuesta, en virtud de las posibilidades de resignificación y acción que abre, invita a llevar al campo de la narratividad esas prácticas educativas derivadas de las formas de poder subyugante y analizarlas como metanarrativas, es decir, como tramas que al encontrarse detrás de esas prácticas suelen ser invisibles para los agentes de la educación pero quienes, al seguirlas activamente, preservan las inequidades del *statu quo*. Algunas tramas de esas metanarrativas suelen ser el individualismo que promueven las políticas educativas, la creación de jerarquías subyugantes para clasificar agentes de la educación, cosificación de los procesos educativos, la psicologización de problemáticas escolares, la mercantilización o abusos de poder en la interacción entre los agentes de las instituciones educativas. Cuando un agente de la educación lleva esas metanarrativas al modelo de narrativas autorreferenciales que aquí planteo, se ve interpelado por esas metanarrativas de forma que le exigen un posicionamiento con respecto a ellas. La exigencia de este posicionamiento, reitero, mediante una narrativa autorreferencial crítica, es una forma de crear condiciones para la resistencia y transgresión de esas tramas.

Llamo contra-narrativas a esos relatos que, ante las metanarrativas, constituyen formas de resistencia y transgresión.

Aquí he elaborado un modelo a partir de la selección y organización de las cualidades representacionales de la narrativa. Puesto tal modelo al servicio de una educación crítica que haga visibles metanarrativas y propicie contra-narrativas, da pauta para el análisis de cómo se emplean, explícita o implícitamente, categorías significativas del campo educativo, a saber: *el sujeto de la educación* y el saber *disciplinario*.

En efecto, las prácticas de una institución educativa, pero en particular las de los profesores, ponen en juego, ya sea explícita o implícitamente, una noción, idea o teoría sobre el *sujeto de la educación*. En el caso de los profesores, cuando es explícita, en su idea de sujeto de la educación suele predominar el sujeto cartesiano o kantiano, es decir, es una idea que apela a entidades explicativas individualizadas, interiorizadas, trascendentales. Esas concepciones del sujeto de la educación propician que la primera explicación de los agentes con autoridad en las instituciones, cuando algún alumno presenta rezagos en su desempeño escolar, sea responsabilizar a éste o a su entorno personal. En el aula, frente a los alumnos, el profesor suele aspirar a encontrarse de inicio con un alumno “activo” y contribuir a la formación de éste; un alumno “activo” que cuente con condiciones internas, con motivación intrínseca, con capacidades cognitivas desarrolladas, con actitudes favorables hacia el aprendizaje, con habilidades de interacción, con hábitos favorables para el estudio; un alumno “activo” que mostrará que ha aprendido los contenidos enseñados por el profesor. Las prácticas educativas sustentadas en esta idea implícita o explícita de sujeto son conservadoras en el sentido de que, en un país como México, preservan la colonización de los agentes de la educación, pues los posicionan en un espacio en el que se identifican con las fuerzas de la dominación: el individualismo, la imposición de jerarquías a esos agentes, la búsqueda por situarse, en contra de los demás, en lo más alto de esas jerarquías, es decir, privilegios para los menos, en detrimento de los más. Las

narrativas surgidas para legitimar estas fuerzas son adoptadas por los alumnos “activos”.

En contraste con esa idea de sujeto, este modelo de narrativas autorreferenciales críticas busca relacionarse con la idea de un sujeto “acontecimental”, en el sentido de Badiou. Un sujeto que no preexiste al acto educativo, un sujeto no sustancial ni universal, sino que se define por los actos que llegan a emerger a partir de una elección, de un compromiso con las consecuencias de una elección, en una situación determinada, entre fuerzas enfrentadas en forma de narrativas. Desde esta idea de sujeto, no me limito a ver la autoría de una narrativa autorreferencial, en tanto que medio cuyas condiciones le demandan al agente de la educación un posicionamiento crítico de su subjetividad en relación con categorías estructurales concretadas en su trayectoria educativa, sólo como resultado de capacidades, competencias, habilidades vinculadas a procesos cognitivos de un individuo. Esa autoría la veo más allá, como un acto que excede a causas en el individuo, como un acto relacional y comprometido con la composición de un sujeto, un acto proveniente de una realidad comunitaria, con historia, que busca escapar a las formas de poder colonizador.

De este modo, veo las narrativas autorreferenciales críticas como un aporte para un tipo de educación orientada a ofrecerles a los agentes de la educación condiciones que los interpelen para una elección, un compromiso a favor de actos que les permitan re-narrar subjetividades, así como realidades transgresoras de poder subyugante. Si este fuese el cometido de la ENP y se comprometiese con él, habría más posibilidades de que ingresaran individuos y emergieran sujetos de la educación, sujetos emergentes en torno a un acontecimiento educativo. El discurso institucional no sería sólo en relación con el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades, vinculadas a los saberes disciplinares, sino también acerca de la construcción de subjetividades posicionadas críticamente en relación con categorías estructurales determinantes de las trayectorias escolares.

En relación con el *saber disciplinario*, una práctica educativa acontecimental, que es en la que se inscribiría este modelo, distingue entre lo verídico y lo verdadero. Lo verídico se refiere a la correspondencia entre el saber y los hechos, una correspondencia empíricamente demostrable, propia del saber positivista. Una verdad, en contraste, es la producción de un trazo material por parte de un sujeto de acontecimiento; una producción que transforma la relación con un campo de la realidad; producción que está relacionada con un agente operador pero que lo excede. Una verdad puede partir de un saber, de su veracidad, pero requiere del trabajo de una subjetividad comprometida, pues la verdad es del orden de lo que a “alguien” le ocurre. Es el caso de aquellos agentes que trazan alguna huella material de cómo se han posicionado críticamente ante y en virtud de, una teoría científica, un drama, dibujo, poema, cuento, novela, reunión académica o política, problema matemático o relación amorosa.

Resalto a Benjamin, Sartre, Martín-Baró, Adorno o Žižek, entre aquellos que han señalado cómo la mirada objetiva que buscan los saberes disciplinarios siempre opera en contra del colonizado, del oprimido, del excluido. Es necesario que las instituciones educativas, sobre todo las públicas como la ENP, se sensibilicen sobre la relevancia, para una perspectiva crítica, de las prácticas educativas pensadas en términos de categorías “acontecimentales”. Categorías que no apelen a posturas objetivas, neutrales, imparciales, sino que demanden, desde el inicio, una posición comprometida por parte de los agentes de la educación para embarcarse en la producción de una verdad. Reitero el conocido contraste en Marx, a saber, la diferencia entre la categoría “clase obrera”, una categoría descriptiva del orden del saber, y la categoría “proletariado”, el agente comprometido en una lucha revolucionaria, en la que los “impresentados”, los colonizados, los vencidos, las víctimas, buscan alcanzar existencia. Las narrativas autorreferenciales críticas son una humilde apuesta por la construcción de condiciones en el aula que propicien categorías “acontecimentales”, categorías que inviten a la asunción de un compromiso para la producción de verdades en forma de contra-narrativas.

En el caso específico de la asignatura de Psicología en la ENP, su programa es fragmentario, descontextualizado de nuestra realidad mexicana, dominado por conceptos internalizados en torno al aprendizaje, memoria, inteligencia, personalidad; incluso los procesos psicosociales se reducen a una psicologización de los mismos. En efecto, este programa con contenidos aislados de corte individualista y cientificista aspira sólo a lo verídico. A partir de las implicaciones pedagógicas del modelo que presento, una sugerencia que hago para los profesores, en especial para los de ciencias humanas, es organizar los contenidos de sus programas a partir, no de los saberes dominantes, sino de los acontecimientos, los cuales suelen ser más transdisciplinarios que correspondientes a una disciplina; acontecimientos que han dado existencia a lo que, o a quienes, eran impresentados; acontecimientos que marcan momentos subversivos, esperanzadores en el sentido blochiano. Por ejemplo, ¿de qué forma, si lo fue, la obra de Sartre fue un acontecimiento para la filosofía?, ¿la de Marx para la historia, economía y filosofía?, ¿la de Ignacio Martín-Baró para la Psicología?, ¿la independencia de México o la Cuarta Transformación han sido un acontecimiento en la historia de México, o cómo podemos contribuir a que lo sean?, ¿contribuimos con la búsqueda de ciertos acontecimientos a una memoria desde los colonizados? En la cotidianidad de las aulas, las narrativas autorreferenciales críticas buscan ser una alternativa como intervención educativa en este sentido acontecimental.

Al llevar el modelo que presento al nivel empírico de una intervención educativa, las narrativas autorreferenciales elaboradas por alumnos del Plantel 5 “José Vasconcelos” de la ENP, implican algunas *concreciones* metodológicas que conviene trazar por la relevancia que pueden significar para los agentes de la educación interesados en una práctica docente de corte crítico, tanto en el nivel medio superior, como en otros niveles que le anteceden y le suceden; esas concreciones, por cierto, están influidas por el pensamiento dialéctico. Una primera concreción está relacionada con el exhorto vygotskiano sobre el instrumento-y-resultado, en contraste con el instrumento-para-resultado. Es decir,

en contraste con la racionalidad técnica, que emplea una metodología con independencia del objeto de estudio, con lo que se establece una relación dualista e instrumentalista, la idea de instrumento-y-resultado nos insta reconocer que en la construcción de conocimiento hay una relación dialéctica entre un instrumento elegido y el campo de la realidad que abordamos, entre el instrumento elegido y la construcción cultural a la que dan lugar los participantes. De ahí que las categorías que elaboré para el análisis de las narrativas autorreferenciales de los alumnos estén basadas en los propios elementos de la narratividad, a saber, elementos de la trama (contexto, clímax y desenlace), narrativas culturales y personales, posicionamiento narrativo. De modo que con el modelo elaborado traté de atender, en el análisis, la complejidad de las narrativas autorreferenciales de los alumnos. A este mismo respecto, ha sido especialmente satisfactorio que mi enfoque de la narratividad, en particular de la trama, se ha enriquecido a partir de las narrativas autorreferenciales de los alumnos. En otras palabras, el instrumento que empleé para aproximarme a la comprensión de cómo relatan los alumnos sus propias transformaciones se vio modificado como resultado de las obras de los propios alumnos; en efecto, instrumentos narrativos que influyen en cómo personas se significan, y viceversa, personas que modifican los significados de los instrumentos narrativos.

Otra concreción de las narrativas autorreferenciales críticas tiene que ver con la negatividad de la dialéctica en el sentido de que instan a los agentes de la educación a posicionarse de lado de aquellos a quien, o de lo que, las estructuras de poder niegan, excluyen, ignoran. ¿Qué personas, voces, posicionamientos, significados, historias, saberes son negados con las prácticas educativas predominantemente estandarizadoras? ¿Qué o quiénes son los negados, los impresentados de una situación educativa y que son de relevancia para los agentes de la educación, alumnos en este caso? ¿Cuáles son las injusticias, los “síntomas”, las crisis que justifican una narrativa autorreferencial? En este sentido las narrativas autorreferenciales críticas son una intervención educativa con un sentido reparador para la comunidad en la que se inscriben sus autores. El sentido

reparador de estas narrativas críticas resalta en virtud de que los modelos predominantes de intervenciones educativas dejan intactas de cualquier señalamiento o conceptualización a las injusticias del nivel estructural y su vínculo con las subjetividades. En consecuencia, los agentes de la educación se identifican, preeminentemente, con los grupos dominantes y no con el grupo del cual provienen. La ENP, en tanto que institución pública, tiene el desafío de propiciar agendas, proyectos, programas, que, en lugar de fomentar narrativas del pequeño-burgués, alienten una formación crítica por la cual, sus agentes estudien y egresen como sujetos críticos al servicio de su grupo de origen y no de las metanarrativas dominantes.

Las narrativas autorreferenciales críticas también concretan una unidad de análisis en tanto que intervención educativa. Una unidad que busca vincular, por un lado, el nivel de lo estructural, ya sea de tipo histórico, social, económico, político o académico, y por otro, el nivel de lo subjetivo. En tanto que unidad de análisis, las narrativas autorreferenciales ponen sus cualidades representacionales al servicio de esa vinculación dialéctica de lo estructural y lo subjetivo.

Esta concreción que las narrativas autorreferenciales críticas hacen del vínculo dialéctico entre la estructura y la subjetividad me permitió, al analizar las narrativas de los alumnos, la construcción de tres tipos de narrativas autorreferenciales:

1. De un posicionamiento con adecuación a una metanarrativa.
2. De la superación de un desafío o de inmersión en un campo culturalmente significativo.
3. De un posicionamiento crítico con respecto a una metanarrativa presente en la propia subjetividad o en el desafío que el protagonista enfrenta.

En el primer tipo de narrativa el alumno no critica alguna metanarrativa, sino que se adhiere a ella. En otras palabras, el autor mantiene una adecuación a la estructura, sigue como individuo, pues no se incorpora a la formación de un sujeto que emerja ante la estructura. En el segundo tipo de narrativa, ante un desafío a

superar o el llamado a un campo cultural que la estructura le formula al protagonista, éste se posiciona activamente ante uno u otro. Y en el tercer tipo de narrativa, el protagonista no sólo se posiciona activamente ante un desafío o un llamado cultural, frecuentemente concretados en un agente de su experiencia, sino que se posiciona críticamente ante una metanarrativa de la estructura, la hace visible y, a veces, construye posibilidades. Hay una diferencia, entonces, del posicionamiento del protagonista con respecto a la estructura: en un caso hay uno activo; en el otro, además, uno crítico. Insisto, las narrativas autorreferenciales constituyeron una unidad de análisis idónea para dar cuenta de la relación entre la estructura y la subjetividad de los agentes del proceso educativo.

Un aporte de este trabajo en cuanto a intervención educativa también son las fotografías y los haikús como instrumentos performáticos. Esa emergencia de un sujeto, sea ante un desafío o un llamado, sea ante una metanarrativa, por medio de una narrativa autorreferencial, fue el punto de partida para diseñar una intervención educativa adicional en la que los medios dados por las cualidades representacionales de la fotografía y del haikú, permitieran abordar también la relación entre estructura y subjetividad. De este modo, propongo una intervención educativa en la que la fotografía y el haikú son propuestos como medio en el cual constituir una analogía estética del posicionamiento activo o crítico del sujeto ante la estructura y sus metanarrativas. Las posibilidades tecnológicas de la actualidad promueven la construcción de las narrativas autorreferenciales digitales y la edición computarizada de fotografías acompañadas de haikús. De esta forma, los instrumentos performáticos, medios expresivos estéticos empleados con fines de transformación social, se potencian con el uso de la web digital-participativa.

Y una última concreción que destaco de las narrativas autorreferenciales críticas como intervención educativa es que permite a los agentes de la educación narrar desde una voz en primera persona. En particular en el saber de la disciplina de la Psicología, predominan intervenciones educativas en las que el alumno habla de otra persona, su objeto de estudio, en tercera persona, a quien despoja de voz, la

consciencia de ese alumno se vuelve monóloga, por lo que no conversa, no dialoga, sino que impone en nombre de la objetividad. En contraste, en las narrativas autorreferenciales el alumno como autor habla, en primera persona de unas subjetividades con las que está vinculado, de una comunidad de la que forma parte, con la que puede tener lealtades, solidaridad, compromisos; es una voz dialógica que, no obstante, habla de unas subjetividades atravesadas por categorías estructurales, es decir, son voces con historia.

El modelo que aquí presento de narrativas autorreferenciales críticas tiene tareas por delante. La más significativa de éstas tiene que ver con contribuir a que en instituciones educativas públicas, como la ENP, adquieran existencia cotidiana, tal vez a través de todos sus Programas de asignaturas, esas tramas de liberación y decolonización, en el sentido de Dussel, que han tenido lugar en nuestra historia, en todos los campos sociales. Esta contribución implicaría la recuperación, rescate, búsqueda, tanto de las tramas de liberación en nuestra historia, como las de momentos actuales. La intención es que, al constituir un marco colectivo con esas tramas de liberación, las contra-narrativas elaboradas por los alumnos tendrían un “espejo” como referente. En consecuencia, éstas contra-narrativas serían cada vez menos aisladas, fragmentarias, excepcionales, y pasarían a subsumirse en ese marco colectivo de narrativas, en lo que llamaría la “narratosfera”. De este modo, el marco colectivo de tramas de liberación se enriquecería mutuamente con las contra-narrativas de los alumnos.

Este desafío me lo represento, en analogía con una narrativa, como compuesto por tres momentos. Un primer momento, el contexto de partida, en el que como maestros reconocemos nuestra posición de impresentados con respecto a unas ciencias de la educación con saberes y subjetividades impuestos desde el centro, saberes y subjetividades colonizadores, capitalistas, modernistas, eurocéntricos. En un segundo momento, efectuaríamos, desde esa posición de impresentados, por un lado, una re-interpretación de aquellos saberes, si bien aportados por el centro, pero que constituyen contra-categorías ante los saberes colonizadores,

aquí el diálogo sería con Marx, Benjamin, Bloch, Foucault, Badiou, Ratner, Lacan, Levinas, Gramsci, Nancy, por mencionar a algunos; por otro, una revalorización de los saberes aportados por nuestras localidades que apuntan en el mismo sentido de contra-categorías, categorías críticas con compromiso de transformación decolonizadora, por ejemplo, Paulo Freire o Enrique Dussel. Y en un tercer momento, la contribución de los sujetos de la educación, sería la construcción de subjetividades en proceso de liberación y de saberes decolonizados en todas las disciplinas. De este modo, un profesor de una escuela pública como la ENP ya no estaría buscando someter su saber a las normas dictadas por las jerarquías académicas internacionales, ya no estaría aspirando a una aportación que sea aceptada por el colonizador; en su lugar, reflexionaría y aportaría desde su actividad académica a problemas de su comunidad o región en el marco de un sentido político, social y cultural de liberación.

Y otro desafío por delante, más inmediato, en el plano de las intervenciones educativas, es profundizar en las múltiples dimensiones de esos impresentados de la educación, en particular, en la ENP: la condición económica que imposibilita recursos de aprendizaje básicos, desplazamientos cotidianos desde muy largas distancias que implican trayectos de no menos de 2 horas, situaciones de violencia intrafamiliar o la ausencia de la afectividad familiar, hostigamiento de profesores, acoso de compañeros o compañeras, la condición de género, formas de exclusión por la preferencia sexual, incertidumbre ante la elección de carrera, el maltrato por parte de funcionarios y trabajadores de la institución, conflictos por la pertenencia a grupos dentro de la institución, profesores que, en lugar de enseñar, buscan obtener “constancias” que representen mayores estímulos económicos. Son algunas de las múltiples dimensiones que interpelan a los alumnos a quienes he solicitado narrativas autorreferenciales y a las que planeo abordar de modo más detallado.

En uno de sus memorables cuentos, Chéjov narra la historia de un secretario colegiado, Perekladin, quien, después de una reunión en la que recibió

comentarios desagradables de parte de otros con estudios superiores sobre su capacidad para escribir, se va a dormir indignado. Mientras duerme, Perekladin sueña cómo desfilan ante él los signos de puntuación: vuela una coma, el punto, los cuales se mezclan para dar lugar al punto y coma y a los dos puntos, y no falta el desfile de los signos de interrogación; de todos ellos conoce su uso. Pero cuando toca el turno a los signos de admiración, éstos se detienen expectantes debido a que Perekladin duda, pues en cuarenta años de escribir nunca los usó. La duda lo inquieta tanto que no puede dormir, por lo que le pregunta a su esposa sobre cuándo usarlos. Ella responde que se usan “al exclamar, al expresar entusiasmo, indignación, alegría, cólera y otros sentimientos”. Perekladin descubre que en cuarenta años, a los papeles que escribía les faltaban sentimientos. El resto de la noche y al día siguiente, el signo de admiración, aparecido como fantasma a Perekladin en todo momento, parece hablarle de entusiasmo y otros sentimientos. Es hasta que Perekladin escribe su propio nombre con signos de admiración que éstos, sintiéndose satisfechos, dejan de abrumarlo y desaparecen. Las narrativas autoetnográficas, esas narrativas autorreferenciales críticas, me han ayudado a ver, como a Perekladin, que a mi práctica educativa le faltaban las cualidades representacionales de tipo crítico que sólo aportan las contra-tramas tanto en el nivel de la reflexión teórica, como en el de la intervención educativa. Estas tramas de resistencia, desafío y transgresión fueron el medio en el que se me abrieron nuevas posibilidades, el medio en el que lo impresentado devino existente, en particular, agentes de la educación que advinieron sujetos de la educación.

Así como a Perekladin se le abren opciones que lo llevan a anotar su nombre con emoción, de forma análoga se me presentan posibilidades en el plano de la intervención educativa a través de las cualidades representacionales de las tramas constituidas con sentido crítico. Pero resalto una posibilidad en particular: las contra-narrativas fueron el medio para propiciar sujetos acontecimentales. Es el caso de Sergio, quien narra cómo deja de ser el hijo que siempre ha sido, apegado a su mamá, para enfrentar el desafío de vivir solo al ingresar a la Prepa

5; el de otro alumno que deja de ver la fotografía como un asignatura que debe aprobar para convertirla en un medio de expresión de sus inquietudes; el de Yael, quien, como parte de un pequeño grupo de compañeros a quien no le importan las asignaturas, logra renunciar a esa compañía para recuperarse en el sentido académico; el de Aketzalli, quien, la extrema exigencia de una profesora, la convierte en una oportunidad para vencer un temor: el de hablar en público; el de Daniela, quien ante una sensación de soledad y aislamiento en la Prepa 5, encuentra junto con compañeras de equipo cómo posicionarse del lado de la solidaridad; Isaí, por su parte, logró desafiar el mensaje del “conocimiento científico”, “el que da más dinero”, para escuchar al de las artes. Y, entre otros más, Fernanda, quien deja de creer en que debe “aclimatarse” o “aclimorirse”, en que un número define a un alumno, en que deba enamorarse de la meta, para creer en ser más consciente, más crítica, en enamorarse del camino, en que nunca es tarde para... [jugar, reír, abrazar]. Todos ellos narraron un acontecimiento por el cual dejaron de ser sólo individuos con una función en la estructura, función en tanto que hijos, compañeros, alumnos, para transformarse en sujetos de contra-narrativas.

Y en el plano de la teorización, las cualidades representacionales de las narrativas autorreferenciales críticas abrieron posibilidades para que los agentes de la educación dispongan de grados de libertad para una autoría compartida; para posicionamientos críticos orientados a descolonizar las prácticas educativas y las subjetividades de los participantes; para convocar expresiones estéticas cuya emotividad estuviese al servicio de la transgresión; para tener presente la voz del otro a quien nos dirigimos; para vincular la estructura y el sujeto de forma dialéctica; para subjetivar aulas en donde predominan la cosificación, la alienación, la mercantilización; para dar lugar a modos subjuntivos que den pauta para materializar lo que no todavía no es pero puede ser; para que los agentes, en lugar de ser descontextualizados, sobre todo de sus historias, arriben a las aulas con éstas; para recuperar, actualizar y propiciar contra-narrativas. Para que, como Perekladin al escribir su nombre, los agentes de la educación empleemos

narrativas autorreferenciales de tipo acontecimental por las cuales un sujeto emerja en relación con una estructura. Así, insisto, una narrativa autorreferencial crítica se realizaría cuando un agente educativo tiene un acontecimiento que narrar... y lo narra.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, T., Holman, S. y Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Nueva York: Oxford University Press.
- Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*. Madrid. Taurus. (Edición original en alemán en 1966).
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. (Edición original en italiano en 1978).
- Alcázar, J. (2014). *Performance: un arte del Yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. México: Siglo XXI.
- Alexander, B. (2005). Performance Ethnography. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Alexander, B., Anderson, G. y Gallegos, B. (2005). *Performance theories in education: power, pedagogy, and the politics of identity*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu. (Edición original en inglés en 1997).
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 35, Number 4, 373-395.
- Aranzueque, G. (ed.). (1997). *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno gris.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza. (Edición original en inglés en 1974).
- Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza. (Edición original en inglés en 1986).
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1962).
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial. (Edición original en francés en 1988).

- Badiou, A. (2004). *La ética*. México: Herder. (Edición original en francés en 2003).
- Badiou, A. (2007). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Edición original en francés en 1989).
- Badiou, A. (2008). *Lógicas de los mundos*. Buenos Aires: Manantial. (Edición original en francés en 2006).
- Badiou, A. (2010). *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial. (Edición original en francés en 2009).
- Badiou, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu. (Edición original en francés en 2010).
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus. (Edición original en ruso en 1979).
- Bajtín, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (Edición original en ruso en 1979).
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Bamberg, M. (2004). "I know it may sounds mean to say this, but we couldn't really care less about her anyway". Form and functions of "slut-bashing" in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development*, 47, 331-353.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. En J. Green, G. CAmilli y P. Elmore (eds.). *Handbook of complementary methods in educational research*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barthes, R. (1996). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes y otros. *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán. (Edición original en francés en 1966).
- Bateson, G. (1992). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé. (Edición original en inglés en 1972).
- Bautista, A. y Velasco, H. (coords.). (2011). *Antropología visual: medios e investigación educativa*. Madrid: Trotta.

- Benjamin, W. (1989). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus. (Edición original en alemán en 1972. Ensayo escrito en 1933).
- Benjamin, W. (2001). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus. (Edición original en alemán en 1977. Ensayo escrito en 1936).
- Berry, K. (2008). Lugares o no de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histories. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. (Edición original en inglés en 2007).
- Blumenberg, H. (1999). *La risa de la muchacha tracia. Una protohistoria de la teoría*. Valencia: Pre-Textos. (Edición original en alemán en 1987).
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado*. Madrid: Alianza. (Edición original en inglés en 1990).
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. (Edición original en inglés en 1986).
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor. (Edición original en inglés en 1997).
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Edición original en italiano en 2002).
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, Vol. 54; No. 3. (Originalmente publicado en la misma revista en 1987).
- Buber, M. (2006) *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Lilmod. (Edición original en alemán en 1962).
- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1999).
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Canella, G. (2004). El pensamiento posformal como crítica, reconceptualización y posibilidad para la reforma de la educación del

- profesorado. En J. Kincheloe y otros (comps.). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata. (Edición original en inglés en 1999).
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. (Edición original en inglés en 1986).
 - Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. México: FLACSO.
 - Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
 - Davies, B. y Harré, R. (1999). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Revista sociológica*, año 14, número 39.
 - De Certeau, M. (1997). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana e ITESO. (Edición original en francés en 1979).
 - Denzin, N. (2006a). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 35, No. 4, pp. 419-428.
 - Denzin, N. (2006b). Pedagogy, performance, and autoethnography. *Text and Performance Quarterly*, Vol. 26, No. 4, pp. 333-338.
 - Denzin, N. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica. Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren y J. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. (Edición original en inglés en 2007).
 - Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). Introduction. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
 - Díaz Barriga, F. (2015). El potencial de los relatos digitales personalizados como dispositivo pedagógico. *Red Latinoamericana Portales Educativos*. Recuperado de: <http://www.relpe.org/el-potencial-de-los-relatos-digitales-personalizados-como-dispositivo-pedagogico/> (Consultado el 16 de septiembre de 2015).
 - Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: FCE.

- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu. (Edición original en inglés en 1998).
- Ellingson, L. y Ellis, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. En J. Holstein y J. Gubrium (Eds.). *Handbook of constructionist research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. California: Alta Mira Press.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> (recuperado el 30 de mayo de 2011).
- Ellis, C. y Bochner, A. (1996). *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, California: Alta Mira Press.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (2ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal. (Edición original en inglés en 1997).
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original en francés en 1961).
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry. Performing revolutionary pedagogy. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, No. 3, pp. 3-20.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI. (Edición original en inglés en 1975).
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets. (Edición original en francés en 1970).

- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original en francés en 1997).
- Frazel, M. (2011). *Digital storytelling. Guide for educators*. Washington, D. C.: International Society for Technology in Education.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición original en portugués en 1985).
- Fumero, A. y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Omán Impresores.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1983).
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. (Edición original en inglés en 1973).
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1994).
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós. (Edición original en francés en 2005).
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). Performative social science in psychology. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 12, No. 1. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1595> (Consultado el 24 de noviembre de 2014).
- Gergen, M. y Gergen, K. (2012). *Playing with purpose. Adventures in performative social science*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1988).
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1992).
- Goethe, J. (2001). *Fausto*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Madrid: Akal.
- Greimás, A. J. (1987). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos. (Edición original en francés en 1966).

- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus. (Edición original en alemán en 1968).
- Hartley, J. y McWilliam, K. (2009). Computational power meets human contact. En J. Hartley y K. McWilliam (eds.). *Story circle. Digital storytelling around the world*. Singapur: Wiley-Blackwell.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.
- Hinkelammert, F. (2006). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Venezuela: El perro y la rana.
- Holzman, L. (1999). *Peforming psychology: a postmodern culture of mind*. Nueva York: Routledge.
- Humphreys, M. (2005). Getting personal: reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11, 840-860.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus. (Edición original en alemán en 1976).
- Jones, K. y Leavy, P. (2014). A conversation between Kip Jones and Patricia Leavy: arts-based research, performative social science and working on the margins. *The Qualitative Report*, 19(38), p. 1-7. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/jones38.pdf> (Recuperado el 1 de enero de 2016).
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal. (Edición original en alemán en 1803).
- Kemmis, S. (2006). Mejorando la educación mediante la Investigación-Acción. En M. Salazar (coord.). *La Investigación-Acción-Participativa. Inicio y desarrollos*. México: Editorial Popular. (Edición original en inglés en 1990).
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós. (Edición original en alemán en 1979).
- Lacan, J. (2009). *El seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Edición original en francés en 1973).
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. (Edición original en inglés en 1980).
- Lambert, J. (2007). *Digital storytelling. Cookbook*. San Francisco: Digital Diner Press.

- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling. Cookbook*. San Francisco: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community*. (4ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable*. Londres: Sage.
- Lyotard, J.-F. (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta-De Agostini. (Edición original en francés en 1979).
- Marx, K. (1974). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx y F. Engels. *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Marx, K. (2008). Contribución a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel. Introducción. En R. Jaramillo (ed.). *Escritos de juventud sobre el Derecho*. Barcelona: Anthropos. (Edición original en alemán en 1844).
- Marx, K. (2010). *El Capital. Libro Primero. Vol. I. El proceso de producción del Capital*. Madrid: Siglo XXI. (Edición original en alemán en 1872).
- Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza. (Edición original en alemán en 1844).
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI. (Edición original en inglés en 1986).
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4ª ed.). México: Siglo XXI. (Edición original en inglés en 2003).
- Madison, S. (2005). Performance, personal narratives, and the politics of possibility. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. México: Planeta-De Agostini. (Edición original en francés en 1945).
- Mignolo, W. (1992). La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia. En I. Zavala (coord.). *Discursos sobre la "invención" de América*. Amsterdam: Rodopi.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. (Edición original en inglés en 2000).
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa. (Edición original en inglés en 2005).
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy?* Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Newman, F. y Holzman, L. (2001). *The end of knowing. A new development way of learning*. Nueva York: Routledge.
- Newman, F. y Holzman, L. (2005). *Lev Vygotsky. Revolutionary scientist*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Newman, F. y Holzman, L. (2006). *Unscientific psychology. A cultural-performatory approach to understanding human life*. Nueva York: East Side Institute.
- Newmann, M. (1996). Collecting ourselves at the end of the century. En C. Ellis & A. Bochner (Eds.). *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing*. California: Alta Mira Press.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos. (Escrito en alemán en 1873).
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: introducing radical research*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Paz, O. (2007). Matsuo Basho. En M. Basho. *Sendas de Oku*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, E. (2002). *Critical performative pedagogy*. En N. Stucky y C. Wimmer (eds.). *Teaching performance studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ratner, C. (2011). *Macro cultural psychology: a political philosophy of mind*. Nueva York: Oxford.



- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). Writing: a method of inquiry. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ricoeur, P. (1981). Narrative time. En W. Mitchell (ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI. (Edición original en francés en 1985).
- Ricoeur, P. (1997). Hermenéutica y semiótica. En G. Aranzueque (ed.). *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris.
- Ricoeur, P. (1998). Autocomprensión e historia. En *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, No. 181, pp. 23-30.
- Ricoeur, P. (1999). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. En *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós. (Obra original en francés en 1988).
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi. Quaderns de comunicació i cultura*, Núm. 25, pp. 189-207.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. (Edición original en inglés en 1979).
- Rorty, R. (1996a). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos. (Edición original en inglés en 1982).
- Rorty, R. (1996b). *Objetividad, relativismo, verdad. Escritos filosóficos 1*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1991).
- Salmon, Ch. (2010). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y de formatear las mentes*. Barcelona: Quinteto. (Edición original en francés en 2007).
- San Agustín. (2010). *Confesiones*. Madrid: Gredos.
- Schechner, R. (2011). Restauración de la conducta. En D. Taylor y M. Fuentes (eds.). *Estudios avanzados del performance*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Schechner, R. (2012). *Estudios de la representación. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original en inglés en 2006).
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu. (Edición original en inglés en 1993).
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, Volume 7. Number 6, 706-732.
- Stephens, J. y McCallum, R. (1998). *Retelling stories, framing culture*. Nueva York: Garland Publishing.
- Stucky, N. y Wimmer, C. (2002). *Teaching performance studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Taylor, D. (2011). Introducción. En D. Taylor y M. Fuentes (eds.). *Estudios avanzados del performance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, D. y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados del performance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, L. (2002). Poststructuralism and therapy —what's it all about? *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, No. 2, pp. 85-89.
- Turner, V. (1981). Social dramas and stories about them. En W. Mitchell (ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Turner, V. (2002). *Antropología del ritual*. México: CONACULTA, INAH, ENAH.
- Vasconcelos, J. (1998). *Hombre, educador y candidato*. México: UNAM.
- Van Langenhove, L. y Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. En R. Harré y L. van Langenhove (Eds.). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Vygotski, L. (1991). El método instrumental en psicología. En *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor. (Edición original en ruso en 1960 pero escrita en 1930).
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Edición original en inglés en 1978).
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique. (Edición original en inglés en 1998).

- White, H. (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1987).
- White, M. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en 1980).
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa. (Edición original en inglés en 1997).
- Žižek, S. (2011a). *El acoso de las fantasías*. Madrid: Akal. (Edición original en inglés en 2011).
- Žižek, S. (2011b). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós. (Edición original en inglés en 1999).
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Madrid: Sexto Piso. (Edición original en inglés en 2014).

ANEXO 1

Otros fotohaikús

<p>Ana: Los rostros hablan</p>	<p>Alma: Cabeza baja, vulnerabilidad alta</p>
 <p>Aromas y sabores Saben a nostalgia. Suspira por un bocado.</p>	 <p>Maltratado por la civilización. Tiene presente Su belleza salvaje.</p>

* * *

<p>Jessica: Un paseo anhelado</p>	<p>Priscila: México muere</p>
 <p>Olvidado frente a una barrera No se cansa de Anhelar solidaridad</p>	 <p>Aura de septiembre Agua purpúrea en el dorso. No sólo de 43</p>

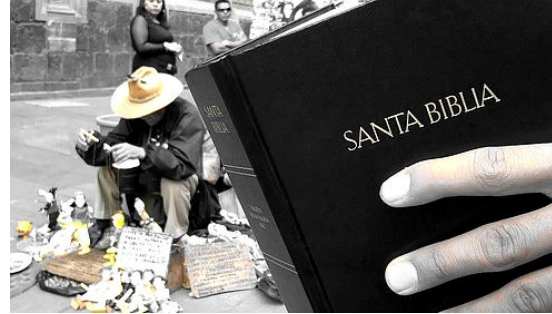
* * *

Omar: Mis dioses, tus santos



Pecados, castigos, discriminación.
En la otra herencia
Un buen vivir.

Itzvany: El mejor refugio para la sociedad



Génesis,
Oscuridad y vacío.
Mi escuela enciende una vela.

* * *

Daniela: Contra la corriente



Aleteas mar adentro.
El cardumen nada
Hacia la orilla.

Ana: Amor verdadero

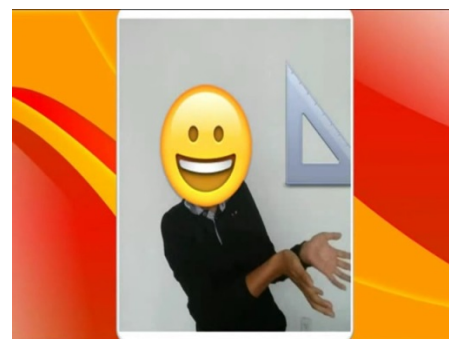
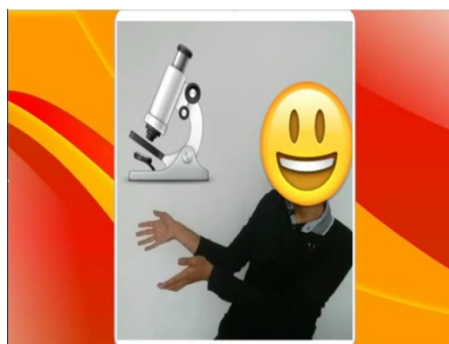
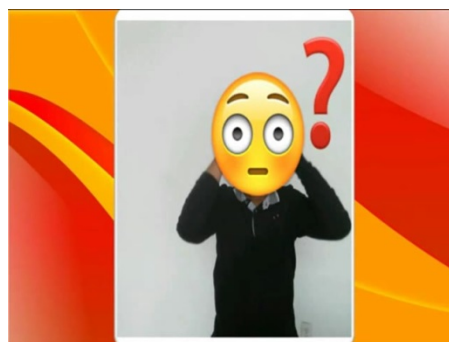


Agua limpia y frágil
Sobre ella se cierne
Ceniza de volcán

ANEXO 2

Antonio: El examen que lo decidió todo²²

Querido lector, te contaré una anécdota ocurrida en estos 3 maravillosos años de preparatoria. Te contaré la razón por la que quiero estudiar medicina. Al inicio del quinto año miles de cosas pasaban por mi cabeza, pero la duda que más me inquietaba era saber qué iba a estudiar. Tenía dos carreras que me cautivaban: por un lado, medicina y, por otro, alguna ingeniería. Tenía pavor de decidirme por medicina debido a recomendaciones familiares y no a que realmente me gustara. En quinto año existe una materia llamada “Educación para la salud”, su objetivo principal era atraer o convencer al estudiante de tomar una carrera médica, así que esta era mi oportunidad de saber si la medicina era lo mío. Resultó que las clases me encantaban, las horas se pasaban volando. Pasó el tiempo y cuando me di cuenta ya estaba en puerta el primer examen. Todo mundo estaba muy nervioso, incluyéndome a mí, desde un día antes puesto que la



²² Esta autoetnografía digital se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=66tKfBP-8ms>

evaluación de aquel examen era muy significativa. El resultado de ese examen marcaría la pauta inicial para tomar mi decisión. En mi mente sólo pasaba que iba a reprobado. Treinta minutos antes del examen cerré el libro, me di cuenta que me sabía todo, pero no de una manera normal, sino que me sabía todo tal cual estaba escrito, puntos, comas y cosas por el estilo. Gracias a este examen me di cuenta de que todo lo relacionado con memorización de textos se me daba mucho. Antes de que llegar el maestro me puse a contar los ladrillos rojos de aquel salón, el A-223. Ya con el examen, puse la mirada en las preguntas y cuando menos me di cuenta ya había acabado. Desde ese momento me di cuenta de que me era muy fácil memorizar cosas de ese estilo y que además me encantaba; ese primer examen me abrió los ojos. Este sólo fue un examen, pero es el comienzo de algo grande.



Fernanda: “¿O me aclimato o me aclimuro?”²³

Entré un día por las puertas del colegio, perdida, entré como ida, en una especie de sueño surreal del cual no estás segura si es sueño o es verdad. Caminé en medio de la muchedumbre sintiendo la ausencia de los rostros pasados. Me senté por primera vez en un salón de la Prepa 5, y aunque me invadió cierta soledad, sentí también un orgullo incontenible, pues finalmente, pertenecía a la UNAM. “Yo ya soy universitaria”, me dije.

Yo, aunque siempre había sido una niña de dieces, las cosas no iban como miel sobre hojuelas. Pero entrar a la Prepa significó un golpe seco de realidad. Al parecer no siempre podías sacar buenas calificaciones. Los maestros no siempre serían justos contigo y te daban una libertad que yo nunca había experimentado. Y yo viniendo de escuela privada. Todo esto me sacó de aquella burbuja que el sistema me había puesto alrededor. Y como dice el dicho: “o te aclimatas o te aclimures”. Tuve que adaptarme a



²³ Esta autoetnografía digital está alojada en: <https://www.youtube.com/watch?v=lfA4odFcLdc>

cada maestro, a cada situación. La Prepa, para mí, ha sido de por sí una experiencia dura. Pero después surge el verdadero reto y la pregunta se hace presente: ¿qué voy a estudiar? Y de pronto, abro los ojos de nuevo. Año tras año no había hecho más que pasar materias. Nada ha podido ayudarme, orientarme. Me desespero. Creo que me equivoqué de área. ¿Sí?, ¿no?, ¿tal vez? No sé. Pregunto. Me pierdo. Caigo. Me levanto. Busco de nuevo. Y al final, heme aquí, como al principio. ¡No!, no como al principio. No tan perdida, no tan ingenua, no tan emburbujada. Más consciente, más crítica. Y ahora heme aquí en la recta final. Ya no creo que deba aclimatarme o aclimorirme. Ya no creo en un sistema oscuro donde un alumno sólo es un número. Ya no creo en un sistema que se atreve a definir tu ser con palabras y números vacíos en papel. Ahora no creo que deba estar enamorada de la meta, sino estar enamorada del camino. No creo ahora en forzarme a elegir una carrera sólo por el hecho del título, sino elegir algo que realmente me haga feliz y aunque esté en la recta final del camino creo firmemente que nunca es tarde para



*aprender... [a jugar, abrazar, reír,
disfrutar].*

