

**UN RECUENTO AUTOETNOGRÁFICO:
LA REPRESENTACIÓN Y LA REFLEXIVIDAD
A PRUEBA EN LA INVESTIGACIÓN
DEL MOVIMIENTO MAGISTERIAL DEMOCRÁTICO**

Susan Street

Currículo: doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Investigadora, profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS-Occidente. Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE).

Resumen

La toma de conciencia de las acciones propias y las implicaciones sociales de ciertas formas de conocimiento lleva a la autora a reflexionar sobre su momento actual como investigadora y su identificación con el magisterio democrático. Considera que ha dejado de objetivar ciertos aspectos de la realidad para centrarse en un determinado tipo de construcción, caracterizado por un posicionamiento revolucionario o radical. En su artículo nos describe la lucha que experimenta en la actualidad por modificar su relación con los sujetos de estudio: los maestros democráticos. La ruta para no sucumbir a sus relatos y sus verdades inexploradas le ha implicado profundizar en las posibilidades de la reescritura.

La autora ofrece los elementos teóricos que permiten entender la transformación de su producción narrativa: de una etnografía “representativa” asume un enfoque etnográfico “dialógico”, que no parte de la plena identificación con los sujetos investigados. En su artículo destaca su tránsito por las diferentes posturas que adopta en su texto: 1) de las prácticas sociales a la representación de las voces; 2) de la recuperación de las voces a las narrativas militantes; y 3) de las narrativas como autocrítica militante a la búsqueda por convertir la postura activista en un posicionamiento radical.

Abstract

The self awareness of ones actions and the social implications of certain forms of knowledge have brought the author to deliberate about her current status as a researcher and discovery over the democratic teaching profession. She has left behind certain aspects of reality and adopted a revolutionary or radical position. Throughout the article she expresses her struggle to transform her relation with her subject of study: the democratic teachers. Her effort of not declining to unknown truths and accounts compels her to expand in the possibilities of revising her work.

The author presents theoretical elements that permit to understand her narrative transformation from a “representative” ethnography to a “dialogic” one. The latter does not initiate from the full identification of the subjects of the research. The article highlights how the author assumes different stances a researcher may encounter in any paper.

INTRODUCCIÓN

Deborah E. Reed-Danahay (1997), al centrarse en el interés creciente en géneros de escritura como la narrativa personal, la historia de vida y la autobiografía antropológica, se ha percatado de la dificultad de diferenciar la etnografía y la autobiografía. En la introducción al libro *Auto/ethnography; Rewriting the Self and the Social*, esta autora se sitúa en la disyuntiva producida, por un lado, por el debate en torno a la representación y, por otro, por la tendencia hacia mayor (auto)reflexividad por parte de los etnógrafos.¹ Personalmente, me identifico con —y en— la disyuntiva; me siento en medio del fuego cruzado al darme cuenta de que mi investigación sobre el movimiento magisterial democrático parece, irremediablemente, asociada a la autoetnografía.² Este artículo resulta ser una especie de ejercicio en reescribirme a la luz de mis textos etnográficos, a partir de mi trayectoria como investigadora de la educación en un centro mexicano de investigación antropológica. Pertenece, entonces, a la tarea reflexiva —necesaria hoy en día— de tomar conciencia de las acciones propias y de las implicaciones sociales de usar determinadas formas de conocimiento (Orlie 1997).³

La conciencia de que hacía falta revisar las historias armadas con los hallazgos de mis investigaciones tomó forma cuando comencé a nombrar mi trabajo como “investigación desde el sujeto”. Cualquier intento por construir mi objeto de estudio comenzaba con una negación del carácter de “objeto” de mis sujetos, los maestros democráticos, y seguía con una afirmación de su particularidad como “sujetos de estudio”. Apoyada en el trabajo teórico de Hugo Zemelman (1987), en ese entonces, argumentaba que la tarea era investigar los problemas que aparecían como tales para los sujetos que pugnaban por dar determinada direccionalidad política a la historia. Esto supone, desde luego, tomar una posición respecto a la necesidad de construir “el sujeto histórico de transformación” desde la izquierda. Mi identificación con el magisterio democrático pasaba en esos momentos por asumir un papel del “intelectual orgánico”. Al respecto, solía citar a Daniel Camacho (1985, p. 14) para expresar una perspectiva del actor subalterno que no se abstraía de las relaciones de dominación-subordinación.

La producción del científico social [...] puede influir en el aumento de la capacidad de los movimientos populares para recuperar su propia historia e incorporarla como elemento decisivo de sus luchas [...] esa exigencia nos coloca al lado del pueblo, en su confrontación con las fuerzas sociales que lo dominan y lo explotan.

Con la prioridad ontológica puesta en el sujeto, importaba la naturaleza de la relación entre la investigadora y los sujetos investigados, más que la articulación teórica del objeto de estudio. Mientras este vínculo se concebía como un “puente” entre dos mundos (la academia/el magisterio; la clase media/la clase obrera; los incluidos/

¹ Para mayores referencias, consultar a Robert Berkhofer Jr. (1995).

² Mis conferencias más recientes han sido en especial autoetnográficas; para una versión publicada, ver mi artículo reciente en la Revista del Instituto Mora, *Secuencia* (Street, 1999).

³ La ponencia de Elena Achilli en el IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación abordó la necesidad de la mirada reflexiva, sobre todo porque “se ha antropologizado el discurso escolar”. Achilli convocó a los académicos a asumirse responsables al poner ideas a circular entre los profesores, ya que muchas veces no las manejamos con el rigor debido y en ocasiones nuestros conceptos hacen el juego con la política educativa neoliberal.

los excluidos), en mis escritos permanecían latentes las condiciones que permitían, a la vez que explicaban, los vínculos establecidos con “los informantes clave”. Pensar mi vínculo con los maestros democráticos de otro modo, como “espejo”, fue posible en parte por una línea psicoanalítica explorada desde la historia oral (Figlio, 1998), línea que se reflejaba en un proceso terapéutico personal. Después de haberme preguntado por las “inversiones emotivas” de los maestros a la hora de incorporarse al movimiento democrático, resultó ser un paso natural identificarme en las voces de los maestros y en la discursividad democrática que yo remarcaba al teorizar las prácticas sociales generadas a partir de las luchas por democratizar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

El testimonio de un maestro de base chiapaneco entrevistado en 1991 me sirve para ejemplificar las dos versiones de mi relación con los sujetos. Leyéndolo desde la perspectiva del intermediario cultural (del puente), el rescate de las palabras del profesor me permitía, como autora, demostrar la bondad humanista y la profundidad ética del sujeto producido por el movimiento de masas chiapaneco. Leído desde una perspectiva del espejo psicoanalítico, no pude dejar de percibir, entre líneas, que estaba anunciando mi acuerdo con los valores del sujeto, explicando los valores que me habían sido inculcados durante el proceso de socialización primaria. Me estaba afirmando con las mismas cualidades morales del sujeto entrevistado, que consideraba como representate de “la identidad democrática”:

He sido maestro democrático. Un maestro democrático es responsable, cumple con las funciones en la escuela; no necesita del director para dirección. Tiene que ser justo con los alumnos, tiene que generar resultados y tiene que concentrarse con los alumnos, hacer buena labor y enseñar verdaderamente. No debe ser egoísta [...] Ahora bien, muchos se taparon con la cara de democrático, y utilizaron el movimiento para flojear, para conseguir puestos, pero considero que, como sindicalista, hay que ser honesto. Honestidad es con referencia a su base, respeta a su base.

Aunque resulta difícil (y tal vez irrelevante) marcar el momento exacto en que modifiqué la relación con los sujetos de estudio (de puente a espejo), o cuando dejé de realizar una etnografía “representativa” para asumir un enfoque etnográfico “dialógico”, lo que quiero señalar son algunos elementos teóricos que permitirán entender mi producción narrativa como autoetnográfica. Me refiero a la perspectiva de “construcción social del conocimiento”, en particular a la categoría de “subjetividad” que comenzó a elaborarse desde la lógica de los posicionamientos discursivos (Henríquez *et al.*, 1984). También puedo ser más precisa y hablar de la idea de que nuestros textos etnográficos son más proyecciones del inconsciente del autor que de la verdad de los que narran sus historias.

LA ETNOGRAFÍA COMO “LA REALIZACIÓN SOCIAL DEL YO” (MICHAEL HERZFELD 1997, P. 181)

Alice J. Pitt (1998, p. 551) postula que habría que pensar las narrativas interpretativas que creamos más como eventos psíquicos nuestros que como alguna historia ajena. Esto, porque los investigadores solemos representar las historias del Otro, de los sujetos investigados, inevitablemente mezcladas con nuestras propias necesidades psíquicas (al no poder evitar, a lo largo de la vida, perseguir rutas marcadas por el inconsciente). Pitt señala que el problema de la representación es el problema de la

autorrepresentación y que, nos guste o no, tiene una doble manifestación: una vez en los relatos que los sujetos-narradores estructuran para el investigador y otra vez en la narración creada por ese investigador para comunicar las experiencias de los sujetos.

Identifico una idea parecida en un artículo de Andy Convery (1999, p. 132), quien analiza algunos estudios sobre las narrativas docentes, un subcampo nada ajeno a mis propias temáticas. Convery cuestiona una tendencia a celebrar a los maestros a la hora de objetivarlos como un medio para aproximarse a la realidad de las escuelas y del proceso educativo. Además, este autor se dirige directamente a los etnógrafos críticos, quienes, por no traicionar los principios de la investigación colaborativa y emancipatoria, quedan atrapados en las verdades de los maestros, o bien, se erigen como voceros de una profesión oprimida, al desempeñar un papel de “héroe de la resistencia” en contra de un sistema político autoritario. Convery dice que tomar la voz del maestro como la verdad (aunque sea reconocida como de tipo experiencial) obstaculiza percibir las condiciones en las que esa voz es construida y, de entrada, ciega al investigador a la posibilidad de que esa construcción responda a una estrategia para construir determinada identidad “preferida”.

Convery, apoyándose en Goffman, se refiere a las identidades estigmatizadas que se conforman cuando los individuos se comparan con estereotipos que no favorecen cierto reconocimiento social, y los empuja a afirmarse como esencialmente buenos. Con base en el estudio de sus propias construcciones identitarias, este autor ilustra la manera en que investigadores y maestros usan las historias de vida para fines terapéuticos. Recomienda, entonces, vigilar que no se privilegie la narrativa como un medio referencial (para conocer algún objeto) a costa de ignorar la narrativa como un medio para la actuación (*performance*):

Si las narrativas de los profesores contribuyen a la investigación educativa, entonces aquéllas deben convertirse en un punto legítimo para la investigación crítica. La narrativa es utilizada para explicar, ilustrar y conectar la práctica, pero es considerada separada de la práctica. Mi argumento es que como narrativa que justifica e influye el comportamiento de los maestros, no puede estar exenta de la examinación; es un aspecto del desempeño práctico de los maestros. Sugiero que si los investigadores confrontan con sensibilidad a los narradores magisteriales con la evidencia de cómo las demandas de identidad son hechas a través de las estrategias narrativas, ciertas conveniencias podrían desaparecer de la relación entre el maestro y el investigador. Sin embargo, el resultado de la deconstrucción conjunta de estas narrativas podría facilitar explorar la gestión de identidad de los maestros y brindar lucidez de cómo y por qué las individualidades de los maestros son “teorizadas en discurso” (MacLure 1993a: 377; Convery 1997: 145).⁴

⁴ If teacher narratives are to contribute to educational research or teacher education, then narrative must become a legitimate focus for critical investigation. Narrative is used to explain, illustrate, and connect practice, but is considered separate from practice. I argue that as narrative both justifies and influences teachers' behavior, it cannot be exempted from examination; it is an aspect of teachers' practical performance. I suggest that if researchers were to sensitively confront teacher storytellers with the evidence of how identity claims are made through narrative strategies, some cosiness might disappear from the relationship between teacher and researcher, but the resulting collaborative deconstruction of these narratives might enable them to explore teachers' identity management and provide insights into how and

De modo que los investigadores no solamente tenemos el reto de armarnos como sujetos autorreflexivos, de desarrollar una sensibilidad especial para percibirnos en los datos que construimos, sino que también tenemos que imaginar a nuestros sujetos empleando estrategias variadas (ocultas y ajenas al tema investigado) a la hora de narrar sus experiencias o de verbalizar las explicaciones de su conducta. Estos dos requerimientos dificultan —o imposibilitan— la construcción de un buen texto etnográfico si éste es concebido para representar voces y experiencias de los “sin voz”. Sin duda, Patty Lather (1997) afirma que no podemos ya más suponernos inocentes a la hora de intentar dar voz a los excluidos, pero que, de todos modos, queda el problema de cómo contar historias que pertenecen a otros, inmersos todos en la crisis de representación, por un lado, y dadas las evidentes capacidades de autorrepresentación que ahora tienen los grupos que logren constituirse en sujetos, por otro.

Parte de la solución aparece de modo necesario en la forma de un ejercicio autoetnográfico. La otra parte consiste en considerar a los sujetos de la investigación “colaboradores”, productores de interpretaciones, transformadores de prácticas. Gitlin y Russell (1994), Tierney (1994) y Elizabeth St. Pierre (1997, p. 280), en su introducción a varios artículos en una revista dedicada al postestructuralismo feminista, afirma que no nos queda otra que reescribir nuestras narraciones, sus personalidades, los escenarios, la interacción que habíamos objetivado, recreando nuevos textos sobre la marcha: “Atrapados en nuestras propias historias, estamos ahora obligados a luchar fuera de sus tramas y reescribir los personajes, las escenas y la acción diaria conforme la vivimos”.⁵ Este “luchar por salirme de mis relatos” es una frase que puede caracterizar mi momento actual; por lo menos puedo expresar la intencionalidad de dejar atrás una etnografía representativa y abrazar una fundamentalmente dialógica que no parte de la plena identificación de la investigadora con los sujetos investigados.

La cuestión es cómo hacerlo, ya que buscar salir de la dinámica comunicativa de las voces de los sujetos como fin último puede implicar quedarse atrapada en la autobiografía como afán terapéutico y de curación (lo cual puede ser una actitud ante la vida, pero no de modo necesario productiva para conocer y transformar algo). La ruta positiva para no sucumbir a los relatos y sus verdades inexploradas requiere profundizar en las posibilidades de esa reescritura sugerida por St. Pierre. ¿Qué implica reescribir? Una respuesta ha sido poner en el centro analítico “los modos de reflexividad” de los sujetos, obviamente incluyendo los del investigador:

El fin de los relatos heroicos tiene que ver con esta conciencia creciente del hecho de la reflexividad, es decir, de la capacidad de los agentes para autocomprenderse en sus propios términos al tiempo que dialogan con el horizonte de la modernidad. Ello no supone la cancelación de la tarea etnográfica [...] los nuevos riesgos del campo incluyen el valor para comprometer en el proceso las premisas de la investigación [...] [lo que] puede hacerse respecto a todo proyecto de transformación social (Francisco Cruces 1997, p. 96).

why teachers' selves are “theorized in discourse” (MacLure 1993a, p. 377; Convery 1997, p. 145).

⁵ “Caught believing our own stories, we are now obliged to struggle out of their plots and rewrite the characters, the scenes and the day-to-day action as we go.”

TRANSITANDO POR MODOS DE REFLEXIVIDAD (POSTURAS)

En la distinción que hace Michelle Fine (1994, p. 17) de las posturas (*stances*) posibles de asumir por cada investigador (o bien, escondidas en el inconsciente), este autor describe tres según la presencia del investigador en el texto: la neutral o de tercera persona (*ventriloquy*), en la que aquél se posiciona como vehículo de transmisión sin voz propia; la de narradora o representante (*voices*), en la que el escritor busca de manera activa interpretar las voces representadas como elaboraciones de los sentidos culturales; y la activista, en la que la intencionalidad disruptiva, transformadora de la investigación, involucra algún planteamiento político. Las posiciones autocontenidas y excluyentes constituyen para mí puntos de partida y de llegada en el camino andado de mi trayectoria de investigación. Las posturas marcan la ruta seguida (como “la realización social del yo”); la autorreflexión aparece como el catalista de lo que percibo como tránsitos o movimientos de una a otra postura. Veamos mi proceso desde esta lógica:

Primer tránsito: de las prácticas sociales (del sindicalismo democrático) a la representación de las voces (de los maestros como bases excluidas del sindicato-sistema político)

Si en el primer momento de este tránsito tomé como medio para conocer las nuevas prácticas sindicales los testimonios de los maestros respecto a su participación en el movimiento democrático, en un segundo momento convertí esos testimonios en objeto de estudio, en “voces” que había que representar culturalmente de manera fidedigna. La investigación, desde la primera postura, se basó en la documentación etnográfica (como articulación metodológica de la observación participante, el análisis documental y la entrevista) de las prácticas del sujeto que lo llevaron a subvertir el control corporativista de los maestros por parte de *los charros* y a construir un sistema de autogestión democrática llamada “poder de base”. La investigación desde la segunda postura se centró en el análisis del discurso democrático, entendido como una articulación de “las gramáticas de uso” y de los consensos básicos elaborados por las personas en sus interacciones (según la sociología epistémica de Jess Coulter [1989]). De la objetivación de las prácticas democráticas como la organización de elecciones de los cuadros comisionados, la celebración de asambleas basadas en la democracia directa, la negociación política con las autoridades educativas, la acción directa de movilización como acto de protesta, pasé a describir los entendimientos culturales de “la identidad democrática” como una expresión axiológica de la afirmación de la dignidad humana. Fundamentada en la segunda postura de voces, entendí las prácticas democráticas como acciones basadas en actitudes subjetivas más que en mecanismos organizativos: razonar entre propuestas, vigilar el voto, protestar por los abusos de autoridad, analizar la realidad, exigir la reciprocidad en el trato, asumir la responsabilidad del ser y el hacer democrático.

Paralelamente con esta reformulación del objeto, dejé de considerar a los dirigentes del movimiento como mis informantes exclusivos, como quienes me instruían en “los hechos” del movimiento para asegurar que mi contextualización de los datos fuera adecuada. Pasé a objetivar la identidad del movimiento magisterial como una relación de subjetividades estructuralmente interactuantes desde la perspectiva de un sujeto democrático; es decir, este tránsito hacia la hermenéutica —hacia los sentidos de los maestros respecto a su pertenencia a una colectividad y a un nosotros que tenía una expresión organizativa sindical— me llevó a abstraer las características personales de los individuos entrevistados a la categoría de subjetividad particular constituyente del sujeto democrático.

Conviene ejemplificar con extractos de mis textos etnográficos estas dos posturas (la neutral y la de voces) para comentar algunas de sus diferencias. En la primera cita, es notoria la manera en que el texto apenas distingue las autorías; lo dicho por la investigadora y por los dirigentes entrevistados se combina de modo indistinto en función de una descripción de los factores que mejor explican el éxito de los maestros movilizados:

En su carácter de comité político con coordinadores delegacionales elegidos democráticamente y dos miembros de cada delegación, que estaban en contacto con sus bases para llevar información y comunicar el consenso existente, el CCL (Consejo Central de Lucha) “fue lo que nos llevó a triunfar”. El CCL imprimió dirección y unidad al movimiento en su conjunto; programó el brigadeo; organizó las reuniones y las acciones sindicales; coordinó las negociaciones y organizó el trabajo político. “El CCL era prácticamente el candado que le ponían al Consejo Ejecutivo Delegacional del SNTE para poderlo sujetar a la base” (Street 1992, p. 158).

En cambio, en el segundo ejemplo, destaca tanto la referencia continua de los que están narrando como el uso del “nosotros” para distinguir a la investigadora de los sujetos investigados. El texto tiene un carácter más interpretativo del sentir de los maestros. La prioridad otorgada a los sentidos de los maestros está plenamente expresada, a la vez que los registros de los testimonios son más largos y respetuosos de la lógica propia del hablante:

Si hemos de dar un sentido generalizado a los deseos de maestros de base por resignificar culturalmente el gremio, diríamos que el movimiento representó para ellos la posibilidad de poner remedio a lo que más les molestaba del charrismo: *el “maltrato” a los maestros por los mismos maestros [...]*. Efectivamente, con el movimiento, creyeron haber hecho del gremio una unidad especial, una comunidad ideal donde reinara el buen trato y relaciones de reciprocidad. Esto es el sentido que tiene “la democracia” para ellos; esto es, su interpretación de fondo de su identidad de “maestros democráticos” como una “ética de reciprocidad” (Street 1996, p. 361).

La ironía del caso es que, en parte, hice este giro de postura para contrarrestar mi dependencia de los dirigentes, quienes, siendo los maestros mejor leídos, los más experimentados en las luchas de los campesinos e indígenas, los que habían pasado por las filas de la Normal Rural de Mactumatzá, los que aspiraban al socialismo como proyecto de vida, narraban la historia de manera parcial y exageradamente politizada e ideologizada, e imponían determinados atributos a sus seguidores, los maestros de base. Si bien me parecía apasionante el discurso de los dirigentes, observaba que sus construcciones discursivas, caracterizadas por la lucidez teórica marxista, hacían relucir los silencios de los maestros de base (en su mayoría del sexo femenino). Aunque me sentía interpelada por la voz apasionada de los oradores (que solían ser del sexo masculino), reconocía la división de género en el movimiento y también la contradicción con el sentido original (después reificado) de “las bases deciden”. El siguiente testimonio de un maestro de base, quien se atrevió a hablar en una asamblea estatal (territorio por excelencia de los oradores de las corrientes políticas), registra las divisiones y objetiviza la subvaloración generalizada de la perspectiva de base, cuanto más ésta exprese una crítica a los dirigentes:

No pertenezco a ninguna corriente, mis respetos para ellas. Soy de una delegación, esto es, de la base. Quiero decir que muchas veces no nos escuchan las corrientes y luego vemos que las corrientes no se ponen de acuerdo. Ojalá se organicen, es lucha de conjunto [...]. La base ha hecho conciencia de que no hay condiciones para parar. Se debe respetar el que no podemos entrar [al paro] a la fuerza. Las cosas no están bien ahora. Mi delegación está esperando que se pongan de acuerdo las corrientes (citado en Street 1994, p. 459).

Sintiéndome (sin saberlo del todo) también mujer excluida, silenciada y oprimida, reorienté la investigación para “escuchar la voz” de los sin voz, esas voces que no debían opacar los dirigentes, quienes a toda hora se decían dirigentes honestos, “con el compromiso moral de seguir a la base”, con la intención de “no aplastar a las bases”, consigna que había rescatado para convertirla en uno de los principios éticos centrales del “núcleo duro” de la identidad democrática. Logré con esta nueva postura otro constructo que reconocía aspectos diferenciales al interior del discurso de las bases, pero, es justo decirlo, no salí del marco uniformizador, homogeneizante, lineal de LA identidad de EL sujeto. A posteriori, me resulta más que sintomático el haberme apoyado en un procedimiento analítico que destacaba la integración de los sentidos en un todo holístico. Yo era la que daba consistencia a los datos al utilizar el método comparativo de Glaser y Strauss (1967). Por la manera de construir las categorías sociales “desde abajo”, fui articulando los sentidos en un todo que me permitía nombrar la identidad democrática como una “ética de reciprocidad”, sin percatarme qué tanto esa construcción respondía a deseos y proyecciones personales míos.

Con esta lógica epistémica articulando mis textos, fui consolidando un papel de “traductor” —o de “intermediario cultural”— entre unos excluidos que protestaron desde su posición de subordinación y una incluida en la academia que cuestionaba el *establishment* por dejar fuera los problemas de los sujetos subalternos. Mi voz de científica social servía para rescatar una memoria histórica de un nuevo sujeto colectivo, a la vez que argumentaba que se trataba de un sujeto que merecía un reconocimiento social y político más amplio. Finalmente, llegué a comprender que esta mediación de vocera se sostenía por una estructura psíquica inconsciente: una dinámica existencial mía de inclusión-exclusión de mi grupo familiar nuclear de origen, que se fue extendiendo a esferas más amplias, a las fronteras nacionales (EUA/México), que se traslaparía a la cuestión de los niveles de desarrollo (primer mundo/tercer mundo) y que de alguna forma implicaría también asuntos de clase y raza (clase media/clase trabajadora; blanco anglosajón/moreno indígena).⁶

⁶ La identificación emotiva en esta etapa encontraba su sentido teórico en mi lectura de algunos autores de la teología de la liberación. De Enrique Dussel (1994) tomé prestados los tres pasos en la construcción de una nueva identidad por parte de los que reclaman una voz.

Segundo tránsito: de la recuperación de las voces (del sujeto magisterial democrático) a las narrativas militantes (del sujeto histórico en crisis)

Sentirme interpelada por los gritos de injusticia y por una voz que reafirmaba mis valores más arraigados y mi búsqueda por una comunidad vital, entraba en contradicción con las presiones por reducir semejante construcción axiológica a una posición ideológica, presiones muy vivas a la hora del trabajo de campo y de la publicación de los textos etnográficos traducidos al discurso científico. El que haya abandonado mi celebración de la identidad democrática como “una nueva moralidad para el magisterio mexicano” (Street, 1994), obedeció al franco retroceso (o deceso) del movimiento chiapaneco en la forma como yo lo pensaba, tal como quedó traducido en mis textos etnográficos. No es de extrañarse que mi explicación de su fracaso coincidía, en buena medida, con la apreciación generalizada entre los activistas de que, por el faccionalismo reproducido sin cesar en las filas de la izquierda al interior del movimiento chiapaneco (nacional), se perdió el control de la sección VII del SNTE. Para los maestros de base, esto era decir que los dirigentes dejaron de representar fielmente a las bases. El movimiento se había vuelto antidemocrático; algo fallaba en el proceso constitutivo del sujeto democrático. La pérdida del poder (concebido en esos momentos como el control de puestos administrativos y sindicales) por parte de “los buenos” y de “los auténticos democráticos”, y la paulatina realización de que no se logró crear “un poder contrahegemónico”,⁷ generó una corriente de pensamiento autocrítico en activistas que clamaban por recuperar la historia del movimiento democrático desde la perspectiva de la creación de la democracia “real”o radical.

Las “voces” (bondadosas, dignas, merecedoras de reconocimiento social y político) ya no se podían representar como una manifestación de una identidad única, como “el núcleo duro” de la identidad democrática. Esta frase tomada de Francois Dubet (1989) me había servido mientras mi representación pretendía contribuir a que los maestros negaran la identidad asignada desde arriba y se afirmaran democráticos. Pero no podía legitimar a un sujeto cuando la dinámica interna reflejaba las pugnas entre grupos por representar al *auténtico* maestro democrático y por hegemonizar al movimiento. Mi investigación no pudo sostener la singularidad del sujeto; había que problematizar esa voz que no se permitía plural ni contradictoria. Entonces, empecé a trabajar las voces (antes estructuras de sentido) como narrativas militantes (ahora discursos histórico y culturalmente producidos).

En lugar de privilegiar la entrevista profunda (con las condiciones ocultas de determinada relación entre la investigadora y los sujetos entrevistados o, en todo caso, analizados desde su funcionalidad para la etnografía), pasé a destacar la discusión en grupo, en la forma de seminarios formativos. En esta última aproximación metodológica, los intereses de todos los participantes por llevar a cabo una recuperación histórica acompañada del análisis político estaban puestos sobre la mesa, expuestos a los cuestionamientos de todos los participantes.⁸

⁷ Poco a poco muchos maestros llegaron a entender que su democracia simplemente había modernizado algunos procedimientos sindicales de gestoría, sin haber impactado mayormente en las relaciones de dominación-subordinación y sin haber derrumbado prácticas autoritarias, sobre todo las que se manifestaban en el aula a la hora de enseñar.

⁸ El taller-seminario se llamó “Democracia de base y prácticas sindicales, escolares y comunitarios en el magisterio” y tuvo una duración de año y medio, con trece sesiones de ocho horas cada una. Cada sesión se caracterizó por la presentación de los estudios de caso de cada uno de los diez participantes permanen-

La perspectiva para analizar las narrativas militantes no implicaba estar de acuerdo con los fines (políticos) del movimiento magisterial (en esos momentos disperso y desarticulado), “movimiento” que en los seminarios se convirtió en objeto de problematización y teorización, ya que estábamos ante su aparente disolución como sujeto democrático. Ahora se pretendía analizar la estructura discursiva de las discusiones entre activistas, rastrear el uso de los conceptos y las teorías explicativas, y objetivar la multiplicidad de las perspectivas en uso. En estas discusiones, los participantes fuimos construyendo una especie de diagnóstico colectivo que precisaba la naturaleza de las limitaciones en el proceso de democratización que se siguió, de manera distinta, en diferentes secciones del SNTE y en diversas regiones del país. En el centro de esta nueva apreciación crítica, que articulaba argumentos políticos de los activistas/analistas con conceptos teóricos sobre la democracia, comenzamos a problematizar las interpretaciones del agente ausente, el maestro de grupo. Este entendimiento colectivo en los seminarios después se convirtió en el eje articulador de una perspectiva novedosa que perfiló un camino antes no imaginado de democratización, uno que la plantearía a partir del trabajo docente cotidiano, en pugna con los que sostenían que el sindicato debía ser el objeto de la lucha.

La síntesis que elaboré del proceso colectivo en los seminarios se caracteriza por un estilo novedoso: en el texto se exponen los diálogos entre los participantes de tal manera que se puedan identificar las diferencias en las perspectivas y enumerar éstas y sus implicaciones para pensar el objeto estudiado (el movimiento). En lugar de sostener la posición de representar fielmente las voces del sujeto, en este texto hablo del producto colectivo como un nuevo campo problemático y explico las condiciones de producción del texto:

Sin duda alguna, la crítica más dura y más recurrente en nuestras sesiones fue la que señalaba al movimiento magisterial nacional como incapaz de responder a las necesidades cotidianas de los maestros en su trabajo dentro de las aulas y las escuelas. Fue la insistencia en que si es que no se sabía cómo mover a los maestros, si es que se había perdido el horizonte movilizador “de las masas”, si es que se había sobreideologizado la lucha política como la entendían los dirigentes desde sus tradiciones de lucha en la izquierda, fue porque se carecía de interpretaciones efectivas de las verdaderas preocupaciones de los maestros frente a su grupo de alumnos, frente a los padres de familia, frente a las autoridades escolares. En otras palabras, los movimientos no habían incorporado a los maestros de base como sujetos (no separados de su materia de trabajo); los dirigentes los seguían tratando como sus objetos (para la votación, para ser la masa movilizada, para reforzar su liderazgo) (Street, 1997, p. 128).

tes, los comentarios críticos a cada caso y la discusión colectiva de los temas pertinentes. Los participantes eran de diferentes instituciones: la Secretaría de Educación Pública (escuelas primarias y secundarias), la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, La Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, las secciones XVIII, IX y X del SNTE y el CIESAS.

A partir de este tránsito, me di cuenta de que los activistas estaban entendiendo su papel propiamente etnográfico frente al sujeto que habían imaginado, deseado y a veces condenado por no comportarse de acuerdo con las definiciones supuestas por los dirigentes. Sin duda, este afán autocrítico de algunos sindicalistas se acompañó con una especie de toma de conciencia del carácter interpretativo —por encima del carácter politizador— de sus acciones. La idea de muchos activistas de que lo único que hace falta es politizar al maestro (llevar las categorías marxistas al sentido común del maestro o llenar ese sentido común con información de las luchas internacionales) cedió su lugar a una idea de reflexividad como una tarea fundamental de todos los participantes del movimiento magisterial. El siguiente testimonio de un activista (que no participó en las discusiones del seminario reportado) ilustra este doble aprendizaje colectivo, y es representativo de un pensamiento crítico que se ha generalizado en los últimos años al interior del magisterio democrático:

Estamos mal: todo el rato preocupándonos por cómo hacer participar a los maestros en la lucha sindical [...]. No debemos despreciar al otro, ni menospreciar a nadie, ni hablar de la incultura del maestro [...] [Por ello] se ha hecho una separación entre los sindicalistas que nos asumimos como los que vemos la luz y los maestros que son los que se preocupan por [su posición social]. Es evidente que los maestros no sienten la lucha como algo suya y que queremos jalarlos hacia nosotros. No hay que concebirnos como activistas, sino como participantes de un todo, no juzgar sino compartir [...] hay que reconcebirnos como sujetos. Yo propongo hablar de una sola base —todos somos base—, no debe haber divisiones y separaciones (sindicalista de la sección 10 del SNTE en discusión colectiva, ciudad de México, 5 de septiembre de 1998).

Nos encontramos ante una manifestación de la conciencia del sujeto de su propio carácter de sujeto. El que se pida “reconstruirnos como sujetos” habla de que los activistas saben que la democracia requiere una determinada construcción de sujetos, más allá del principio del gobierno de las mayorías, y habla del lugar de la reflexividad en el proceso de autoconocimiento. Sin duda, este momento en la vida del sujeto colectivo me permitió repensar mi papel de científica social, y alejarlo del supuesto de constituir el único creador de conocimiento.

Tercer tránsito: de las narrativas como autocrítica militante (en función de la democratización como proceso histórico recorrido por el magisterio disidente) a la búsqueda por convertir la postura activista en un posicionamiento radical

Actualmente, me encuentro inmersa en este tránsito; he “encontrado mi voz”, la he separado del sujeto específico y he cuestionado la relación del sujeto específico con el sujeto “revolucionario”. Me alejé del marco interpretativo que rescata por el gusto del rescate, postura denominada por Fine como “voces” (*voices*). No me considero ya más un puente comunicativo entre dos mundos, una integradora de los desintegrados (que no lo son). No obstante este deslinde, no sé si tiene sentido asumirme —según la terminología en boga— como *border crosser*, quien realiza negociaciones entre discursos y posicionamientos (Pratt, 1992). Esta categoría no parece retomar algo fundamental para la postura activista: la centralidad de la política, tanto como eje del posicionamiento del autor como objetivo de las luchas sociales movidas por decentrar la esfera económica como eje ordenador del mundo (Wood, 1995; Lumms, 1996).

El trabajo de Mechthild Hart (1992) nos remite a una mujer académica que toma una posición muy clara “a favor de los oprimidos”. Ella parte de que la perspectiva “desde arriba” es insuficiente y equivocada porque parcializa la realidad y distorsiona la manera en que esa realidad es vivida por la mayoría de las personas del mundo, por los pobres. El posicionamiento que ella construye pretende ser una crítica a las relaciones de dominación y subordinación, de frente al pensamiento dominante. Arguye que su posición no es una entre muchos, parte de una pluralidad de perspectivas, sino que interrumpe en la visión dominante, y modifica sus límites porque se sostiene desde la articulación de una alternativa global anticapitalista, que se construye tomando en cuenta la experiencia de los que han sido dejados fuera, los “dispensables” en la era de la globalización. Según Hart, para construir un marco explicativo profundo que pueda revelar lo superficial de la visión dominante a la vez que explicar el “estado de las cosas”, es necesario ver al Otro en uno, buscar lo común entre los seres humanos (y no permitir que las diferencias sean sometidas a jerarquizaciones que reproducen las desigualdades sociales).

Este tipo de postura activista se conectaría, entonces, con un interés en combatir las manifestaciones del “pensamiento único”, y contribuir a la formación generalizada de una conciencia antineoliberal (Almeyra, 1998). En mi caso, sigo compartiendo con algunos maestros y activistas una identidad política que podría llamarse “conciencia opositorial”, ya que se construye desde la perspectiva de “los de abajo”, pero ahora situada de manera relacional, no identitaria (Haraway, 1991, p. 154). Mi relación con los sujetos de la investigación y la producción de conocimiento conjunto entre maestros sindicalistas e investigadores no está ya mediada por una identidad cuya unidad política depende en exclusiva del funcionamiento de una lógica incorporativa. Partir de afinidades y no de la unidad identitaria parece necesaria si es que hemos de reconocer la naturaleza cambiante de múltiples subjetividades y la dificultad de afirmar “un nosotros” de manera ahistórica y acoyuntural.

Con respecto al magisterio, me ubico de frente a los sujetos colectivos que se logren constituir como democráticos, basada en que el pensamiento crítico, propositivo, constructivo de nuevos entendimientos teóricos y prácticas enriquecerá la creación de la democracia, entendida como la afirmación de nuevos poderes sociales, de nuevas socialidades. El teórico español Ángel Pérez Gómez dijo recientemente⁹ que los retos de la escuela pública hoy en día son los mismos que los de la democracia. En cierto sentido, mi problema de investigación, de interpretación, es el mismo de los activistas: cómo repensar la lucha; cómo pensar la democratización como un proceso de recuperación del trabajo en y desde la escuela. Un dirigente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) expresó la idea en una discusión colectiva entre sindicalistas democráticos en la ciudad de México en septiembre de 1998:

Es cierto que hay división entre los representantes sindicales y las bases; esta misma separación es reproducida en un discurso que ya se hizo viejo y que nos está estorbando a la hora de intentar repensar la lucha. Ese discurso “sindicalero” es el que legitima hablar a nombre de la base, pero hablar así supone esa separación. Yo creo que lo que ha pasado

⁹ En el IV Encuentro Nacional y III Internacional de Investigación Educativa de la Feria Internacional del Libro, Guadalajara, Jalisco, 1 de diciembre de 2000.

es que los activistas abandonamos un terreno de la lucha, que es justamente donde están los profesores, un terreno, por ejemplo, donde se da la relación con el director de escuela, relación que provoca mucho sufrimiento entre los maestros. Por estar tras la conquista del sindicato, olvidamos un terreno que ahora urge recuperar para reconcebir la lucha. Al abandonar este terreno, perdimos de vista cómo el gobierno fue recomponiendo la escuela como su espacio de poder; es aquí donde no estamos dando la batalla. Es desde este microespacio escolar donde hay que generar un nuevo discurso de lucha.

Tanto la investigadora como los activistas ponemos en el centro la cuestión política, abordada a través de diálogos, intercambios, procesos formativos, deliberaciones en torno al trabajo docente en la escuela pública. Ponemos en el centro nuestras interpretaciones y análisis sobre los procesos históricos y actuales afectando el trabajo docente y también las apropiaciones por parte del maestro de esos procesos. Apoyados en “conversaciones sensibles al poder” (*power-sensitive conversation*, según Michelle Fine), se trata de construir, en conjunto, un campo problemático desde un posicionamiento particular.

Este punto de partida significa dejar de abordar la cuestión del trabajo docente desde la política gubernamental oficial. De entrada, rechazo las pretensiones del régimen político de negar su pasado y presente autoritario y de afirmar su carácter democrático. De manera explícita, renuncio a ver la categoría de trabajo docente desde la perspectiva del Estado, como un ámbito supuestamente “neutro” susceptible de reestructurarse al gusto de los planificadores. Éstos, muchas veces, dejan recaer en el maestro (abstraído de todo contexto social y cultural) el peso de las reformas propuestas, como si fuera cuestión voluntaria y sin problematizar a los maestros como productos históricos del mismo sistema educativo que pretenden modificar. En lugar de presuponer el trabajo docente como un ámbito determinado por dispositivos normativos del Estado, la propuesta es que éstos, que sí existen obviamente, se incorporen al análisis tal como aparecen al actor subalterno. Al situar este actor en su actividad que pretende ser democratizadora, es posible objetivar la política modernizadora en dos sentidos básicos. Por un lado, dicha política aparece como un conjunto de principios destructivos de los sistemas formativos del magisterio, situación que ha implicado para los maestros organizarse para defender colectividades históricamente heredadas. Y, por otro, la modernización promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se constituye en un contexto en general adverso a la afirmación de un poder de base sindical democrático.¹⁰

Ahora mi investigación busca aclarar las diversas mediaciones objetivas y subjetivas que intervienen en el trabajo docente, y privilegiar los procesos transformadores de las subjetividades docentes. Se trata de la explicación y contextualización (histórica) de las narrativas opositoriales o, como diría Joan Scott (1992, citada en Pitt 1998, p. 536), de la examinación del proceso histórico que —a través del discurso— posiciona a los sujetos y produce

¹⁰ Ahora se dice que se requiere abrir este poder de base magisterial a convergencias más amplias en función de un proyecto popular. Esto se da ante la evidente incapacidad del Estado capitalista de atender directamente las necesidades sociales de las masas empobrecidas, y ante su resistencia a reconocer a los actores sociopolíticos que denuncian esta situación (por ejemplo, la CNTE, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], el Consejo General de Huelga [CGH] de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]).

su experiencia. Esta misma teorización la realizan también los activistas que problematizan las prácticas de los maestros con grupo en las escuelas. Explicar las condiciones de construcción de las narrativas (de maestros de grupo, de activistas y académicos) está implicando elaborar múltiples momentos de interacción y diálogo entre todos estos sujetos interpretativos. Buena parte de las narrativas oposicionales se dedica a explicar qué tanto —y cuándo— los maestros son agentes y qué tanto son sujetos. Una maestra comisionada al Comité Ejecutivo Seccional de la XVIII del SNTE expuso lo siguiente en una entrevista en agosto de 1997:

Hemos estado pensando en el maestro como un sujeto en la escuela, encerrado en el aula con sus cuatro paredes, cuando se requiere definir el ser maestro como una función de todo el tiempo, como una manera de ser, lo que va más allá de la escuela misma. El esquema que uso cuando hablo con maestros en servicio parte de que los del sindicato hemos prestado atención al maestro como trabajador e ignorado otras dos definiciones: las del ciudadano y las del educador.

Los activistas ahora se asumen explícitamente como intérpretes de los sujetos y no como sus representantes elegidos o los líderes con más capacidad de convocatoria o las piezas dominantes en una relación clientelar. Ya no se pregunta ¿qué mueve al maestro? (para que participe en las movilizaciones del movimiento), ni tampoco cómo politizarlo, sino ¿qué hacer para que sea agente de cambio en la escuela? Se pregunta ¿cómo trascender la formación recibida?; en esencia, ¿cómo formar a “otro” maestro?

REFLEXIONES FINALES

Podría haber comenzado estas notas simplemente anunciando que me sitúo dentro de la investigación feminista, postestructuralista y desde la etnografía crítica en el campo educativo, con lo que, siguiendo a Michelle Fine (1994, p. 17), estaría afirmando el compromiso permanente por parte de los y las feministas por explicar las maneras en que construimos los análisis y las narrativas. No obstante la correspondencia de la postura activista con estos enfoques, preferí no utilizar a la ligera las categorías paradigmáticas, pues me parecía útil realizar una especie de deconstrucción de mi praxis investigativa y narrativa. Mi interés no fue tanto demostrar que la etnografía que hago es autoetnográfica, sino, más bien, expresar mi impresión —problematizada en estas hojas— de que he dejado de objetivar aspectos de la realidad para, en su lugar, embarcarme en la elaboración de un determinado tipo de construcción, la de un posicionamiento revolucionario o radical (que algunos han llamado *standpoint theory*).

Si tuviera que formular la disyuntiva a la que apunta “la reescritura del yo en la sociedad” (para recordar el subtítulo del libro de Reed-Dahanay con el que empecé el artículo) en los términos que me serían personalmente relevantes, me encuentro en un momento en el que no dejo de estar preguntando si me estoy acercando a la realidad (del trabajo docente en el México contemporáneo) o si estoy participando en un proyecto de construir posicionamientos revolucionarios, tal como expresó Donna Haraway (1991, p. 157):

Es importante apuntar que el esfuerzo por construir puntos de vista y epistemologías revolucionarias como logros de la gente comprometida en cambiar el mundo, ha sido parte del proceso que muestra los límites de la identidad. Los instrumentos agrios de la teoría de la posmodernidad y las herramientas constructivistas del discurso ontológico acerca de los sujetos revolucionarios, podrían ser vistos como aliados irónicos en disolver las individualidades occidentales en pro de los intereses de supervivencia [...], pero ¿a qué otro mito político para el feminismo socialista se parecería? ¿Qué clase de políticas podrían abarcar, de manera parcial, contradictoria y permanente, construcciones abiertas de individualidades personales y colectivas e incluso ser fieles, efectivas e, irónicamente, socialistas-feministas? ¹¹

Haraway llega a esta formulación después de revisar los estudios de varias generaciones de académicos feministas en el área de ciencia y tecnología. En el presente texto autoetnográfico, pretendí sintetizar algunos de los determinantes en mi investigación que me han llevado a simpatizar con su planteamiento. La postura activista o militante asume *up front* los compromisos políticos, las utopías deseadas; asume de entrada la necesidad de situar a los sujetos y sus posicionamientos, implicando a uno mismo. Asume que el análisis resultante será crítico del *statu quo*, de los arreglos sociales profundamente desiguales, y que por ello permitirá aflorar las contradicciones productivas del cambio. Con todo ello, he querido también comunicar una intencionalidad política expresa de la necesidad de refundar —desde lo local— el mundo social (bioecológico) ahora globalizado.

¹¹ "It is important to note that the effort to construct revolutionary standpoints, epistemologies as achievements of people committed to changing the world, has been part of the process showing the limits of identification. The acid tools of postmodernist theory and the constructive tools of ontological discourse about revolutionary subjects might be seen as ironic allies in dissolving Western selves in the interests of survival [...] but what would another political myth for socialist-feminism look like? What kind of politics could embrace partial, contradictory, permanently unclosed constructions of personal and collective selves and still be faithful, effective and, ironically, socialist-feminist?"

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeyra, Guillermo (1998) "Un grito de esperanza, un llamado al combate", en Guillermo Almeyra (ed.). *Ética y rebelión; a 150 años del Manifiesto Comunista*. México, DF: La Jornada Ediciones, pp. 7-14.
- Berkhofer Jr., Robert F. (1995) *Beyond the Great Story; History as Text and Discourse*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Camacho, Daniel (1985) *Movimientos sociales, algunas discusiones conceptuales*. San José, Costa Rica: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.
- Convery, Andy (1991) "Listening to Teachers' Stories: are we Sitting too Comfortably?", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 12, núm. 2, marzo-abril, pp. 131-145.
- Coulter, Jeff (1989) *Mind in Action*. Atlantic Highlands, Nueva Jersey: Humanities Press International, Inc.
- Dubet, Francois (1989) "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 21, septiembre-diciembre, pp. 519-546.
- Dussel, Enrique (1994) "La razón del otro; la 'interpelación' como acto-de-habla", en Enrique Dussel (ed.). *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico norte-sur desde América Latina*. México, DF: SigloXXI/UAM-Iztapalapa, pp. 55-89.
- Figlio, Karl (1988) "Oral History and the Unconscious", *History Workshop*, núm. 26, otoño, pp. 120-132.
- Fine, Michelle (1994) "Distance and Other Stances: Negotiations of Power inside Feminist Research", en Andrew Gitlin (ed.). *Power and Method; Political Activism and Educational Research*. Nueva York: Routledge, pp. 13-35.
- Gitlin, Andrew y Robyn Russell (1994) "Alternative Methodologies and the Research Context", en Andrew Gitlin (ed.). *Power and Method; Political Activism and Educational Research*. Nueva York: Routledge, pp. 181-202.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Adline Publishing Co.
- Haraway, Donna J. (1991) *Simians, Cyborgs, and Women; the Reinvention of Nature*. Nueva York: Routledge.
- Hart, Mechthild U. (1992) *Working and Educating for Life; Feminist and International Perspectives on Adult Education*. Nueva York: Routledge.
- Henríquez, Julián, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Venn y Valerie Walkerdine (1984) *Changing the Subject; Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. Nueva York: Methuen.
- Herzfeld, Michael (1997) "The Taming of Revolution: Intense paradoxes of the Self", en Deborah E. Reed-Danahay (ed.). *Auto/Ethnography; Rewriting the Self and the Social*. Nueva York: Berg, pp. 169-194.
- Lather, Patty (1997) "Drawing the Line at Angels: Working the Ruins of Feminist Ethnography", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 10, núm. 3, julio-septiembre, pp. 285-304.
- Lummis, C. Douglas (1996) *Radical Democracy*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- MacLure, M. (1993) "Arguing for Yourself: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives", *British Educational Research Journal*, vol. 19, núm. 4, pp. 311-322.
- Orlie, Melissa A. (1997) *Living Ethically; Acting Politically*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Pitt, Alice J. (1998) "Qualifying Resistance: Some Comments on Methodological Dilemmas", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 11, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 535-554.

- Pratt, Mary Louise (1992) *Imperial Eyes; Travel Writing and Transculturation*. Nueva York: Routledge.
- Reed-Danahay, Deborah E. (ed.) (1997) *Auto/Ethnography; Rewriting the Self and the Social*. Nueva York: Berg.
- Scott, Joan (1992) "Experience", en Judith Butler y Joan Scott (coords.). *Feminists Theorize the Political*. Nueva York: Routledge, pp. 22-40.
- St. Pierre, Elizabeth (1997) "Guest Editorial: An Introduction to Figurations—A Poststructural Practice of Inquiry", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 10, núm. 3, julio-septiembre, pp. 279-288.
- Street Susan (1997) "Los maestros y la democracia de los de abajo", en Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez Saíz (coords.) *Democracia de los de abajo*. México: La Jornada / Consejo Electoral del Estado de Jalisco / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, pp. 115-145.
- ____ (1996) "Democracia como reciprocidad: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco", en Héctor Tejera Gaona (coord.). *Procesos políticos en el México contemporáneo: una visión antropológica*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Plaza y Valdés, pp. 351-376.
- ____ (1994) "La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco", en Jorge Alonso (coord.). *Cultura política y educación cívica*, vol. 4 de la colección "Las elecciones de agosto de 1991 y el futuro de la democracia en México", coordinada por Pablo González Casanova. México: Porrúa/UNAM, pp. 427-466.
- ____ (1992) *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS, colección Miguel Othón de Mendizábal.
- Tierney, William G. (1994) "On Method and Hope", en Andre Gitlin (ed.). *Power and Method; Political Activism and Educational Research*. Nueva York: Routledge, pp. 97-115.
- Wood, Ellen Meiksins (1995) *Democracy Against Capitalism; Renewing Historical Materialism*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Zemelman, Hugo (1987) *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. México, DF: El Colegio de México.