

REVISTA STULTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2, NÚMERO 2, SEGUNDO SEMESTRE DEL 2019

ISSN 0719-983X



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
SEDE PUERTO MONTT



Cruce del umbral: la experiencia autoetnográfica del concepto a la práctica

Crossing the threshold: the autoethnographic experience from concept to practice

Vanessa A. Márquez Vargas
Universidad de Los Andes, Venezuela

Resumen

Este artículo tiene como propósito dar cuenta de un proceso de reflexión en torno al concepto de pedagogía en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, a partir de la puesta en marcha de la autoetnografía como metodología de revisión primaria, guía en el camino para la comprensión de los aspectos disciplinares y epistemológicos que permiten cruzar los umbrales conceptuales de los sistemas escolares y llegar a la pedagogía como un entramado de acción y discurso, dispuesto para la producción de conocimiento desde el pensar, el sentir y el hacer. La autoetnografía da paso a la introspección y procura una narrativa propia, desde la conciencia de sí frente al entorno; por tanto, puede generar cuestionamientos que, más allá de buscar respuestas definitivas, estimulan la aparición de ideas que poco a poco se van nutriendo de la experiencia en el camino de la investigación científica, crítica, entrópica e intersubjetiva.

Palabras clave: autoetnografía, pedagogía, experiencia, reflexión, intersubjetividad.

Abstract

The purpose of this paper is to give an account of a process of reflection on the concept of pedagogy in the disciplinary field of Social Sciences, based on the implementation of autoethnography as a primary revision methodology, a guide on the way to understanding schooling systems, which allows to cross the conceptual thresholds of school systems and assume pedagogy as a framework of action and discourse, arranged for the production of knowledge from thinking, feeling and doing inside and outside institutionalized school spaces. The autoethnography gives way to introspection and seeks a narrative of its own, from the awareness of itself, facing the environment; Therefore, it can generate questions that, beyond seeking

Recibido: 20/11/19. Aceptado: 21/12/19



Vanessa A. Márquez Vargas es Msc., estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas ULA, y trabaja como profesora en el Departamento de Medición y Evaluación.

Contacto: vanessa.marquezvargas@gmail.com

Cómo citar: Márquez Vargas, V. A. (2019). Cruce del umbral: la experiencia autoetnográfica del concepto a la práctica. *Revista Stultifera*, 2 (2), 116-132. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n2-07

definitive answers, stimulate the emergence of ideas that are gradually nourished by experience in the way of scientific, critical, entropic and intersubjective research.

Keywords: autoethnography, pedagogy, experience, reflection, intersubjectivity.

Antesala

Los esfuerzos de entendimiento en medio de las tensiones políticas, sociales y culturales que caracterizan el presente llevan a que el problema de la comprensión no se vea solamente mediado por la ausencia de un lenguaje común entre naciones, por ejemplo, sino que se acercan cada vez más a la relación del sujeto con el desconcierto y con el asombro que le producen ciertas cosas que pueden, o no, encajar en los esquemas de expectativas del tiempo y contexto en que el sujeto se desarrolla.

En este sentido, “el esfuerzo de comprensión empieza así cuando alguien encuentra algo que le resulta extraño, provocador, desorientador...” (Gadamer, 2003, p. 84). Este extrañamiento da paso al trazado de los caminos del arte y la ciencia. En el camino del arte, el extrañamiento se funde con el artificio creador y se manifiesta en obras iniciadoras del discurso literario poético, narrativo, ficcionalizado; asimismo, se manifiesta en obras perturbadoras de los sentidos, incitantes y provocadoras de las pasiones del sujeto.

En el camino de la ciencia, se alcanzan logros cognoscitivos basados en conceptos racionales y empíricos abarcadores de toda la experiencia vital del sujeto, a partir de un discurso delimitado por marcos de referencia, de acuerdo al enfoque y la argumentación lógica deductiva o inductiva, desde la cual se plantean los enunciados hipotéticos, racionalistas.

En ambos caminos, el camino del arte y el de la ciencia, la investigación cumple un papel fundamental, en tanto proceso y medio para la “realización científica” (Kuhn, 1962, p. 80), para la generación y divulgación del conocimiento.

La ciencia fundada en el método da garantía, a través de las metodologías, del progreso no solo de la comprensión, sino también de la generación de un conocimiento que busca alcanzar el equilibrio entre lo físico y metafísico, controlando las tensiones entre la experiencia cultural,

las experiencias intersubjetivas y el conocimiento tecnificado de la civilización.

De esto da cuenta la ciencia moderna a partir del siglo XVII, aproximadamente, en el continuo de las ideas de los pensadores de la época y de sus seguidores hasta el presente. Destacan, entre muchas otras, las estructuras paradigmáticas sostenidas en las ideas cartesianas y kantianas; la argumentación de Hegel, o Heidegger, las posturas de Nietzsche o Ricoeur, los entretejidos de Capra y la incitada revolución de Kuhn.

Sin obviar el antecedente filosófico y metafísico de la antigüedad clásica occidental, en la orientación del mundo moderno resalta la necesidad de establecer mecanismos disciplinares en los cuales se basan las decisiones de transformación y dirección del pensamiento; al tiempo que la ciencia (institucionalizada y agrupada en espacios académicos para la experimentación y el debate) propone y propaga la libertad como un estandarte que se eleva por encima de las concepciones políticas, con la pretensión de disminuir las barreras entre el yo y el tú, entre los supuestos de realidad objetiva y de realidad subjetiva. De ese modo, se pretende legitimar la universalidad de las ideas disciplinadas como fenómeno de la comprensión entre los sujetos, con mayor o menor éxito de aceptación entre quienes fijan posición paradigmática desde lo positivista, lo interpretativo, o lo sociocrítico (Gadamer, 2003; Wallerstein, 1996).

De esta manera, la ciencia, como fuente viva y caudalosa de conocimientos, está en permanente movimiento, en tanto que “la esencia de la ciencia moderna consiste, efectivamente, en que enriquece constantemente el caudal de conocimientos para su empleo discrecional” (Gadamer, 2003, p. 190). Se sabe que este empleo discrecional se orienta hacia las relaciones lógicas que encauzan el flujo del conocimiento a realizaciones técnicas, tecnológicas, mayormente, controladas. Sin embargo, la correspondencia social de la ciencia está directamente mediada por la condición de lo humano en tiempo y espacio, pues la razón teórica no puede abarcar totalidades, aunque lo pretenda en muchos casos. Es decir, hay concepciones del sujeto mediadas más por la emocionalidad, por la pasión; al no poder estandarizarse, procuran una lógica propia, más cercana a la percepción de los sentidos que a la deducción hipotética.

En vista de esto, se hace necesario “educar la formación del juicio desde el libre conocimiento” (Gadamer, 2003, p. 187), lo que implica que se establezcan mecanismos diversos, fundamentalmente comunicativos, por

LA EXPERIENCIA AUTOETNOGRÁFICA

medio de los cuales el sujeto, fiel a sí mismo y a sus principios socioculturales, pueda integrar y mediar, a través del lenguaje vivo y cambiante, la realidad según la visión del mundo, la lectura del mundo que las circunstancias le permitan.

Hay fenómenos polivalentes, como los que se generan en los diálogos que comunican disidencia o complacencia; se trata de intercambios de parecer acerca de eventos o situaciones, que incitan a establecer ejercicios críticos sobre cada nueva experiencia y a afrontar de esa manera todos los convencionalismos trazados para la vida social y para el mundo construido por la ciencia en sus distintas disciplinas.

Estos fenómenos acarrearán fuerzas transformadoras y se producen en todos los espacios en los que el sujeto se desenvuelve socialmente; y uno de esos espacios, privilegiado para el intercambio de saberes, es la escuela. Es el espacio por antonomasia para generar el diálogo pedagógico y para estimular una investigación que rompa con estructuras herméticas y procure en el sujeto una actitud receptiva para el crecimiento desde la transdisciplinariedad.

En la escuela confluyen intereses personales y colectivos, en medio de procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales el encuentro con el otro procura, sobre la base del saber, intercambios significativos, no solo para el desarrollo de la socialización, la praxis social, sino para la experiencia del diálogo que, desde mucho antes de Platón, se presenta como el mecanismo iniciador de la propia vida en comunión.

Los intereses de la escuela, así como cualquier otro espacio ganado para el intercambio de aprendizajes, están mediados por la pedagogía. En este sentido, la conceptualización de la *pedagogía* trasciende el conjunto de las apreciaciones que pretenden ser correctas en función del espacio que designa, que es fundamentalmente el espacio de la educación, para mostrarse como espacio de significación. Por una parte, están en juego los ideales científicos de las ciencias sociales, en la diferenciación y multiplicidad conceptual de todo lo referente al sujeto y la actuación social de éste. Por otra parte, se despliega como espacio de escenificación de la voluntad de conocimiento del sujeto en el proceso continuado de formación, en el cual las ideas se sustraen de las esquematizaciones para corresponderse con la experiencia histórico-efectual que procura lógicas cambiantes en los ámbitos del conocimiento.

Entendida como espacio de significación, la pedagogía se empapa poco a poco, de las progresivas propuestas metodológicas de la ciencias sociales, principalmente aquellas que bajo el enfoque cualitativo de investigación buscan transformar la rígida cientificidad, integrando metodologías que posibilitan la validación del conocimiento que nace de la reflexión emancipadora, de la concienciación fenomenológica y, desde luego, de la experiencia sensible, en el proceso de intercambio enseñanza-aprendizaje. Esa validación se da precisamente cuando una experiencia da paso a otra, como proceso de apertura de nuevos caminos para la exploración y no para el mero perfeccionamiento del saber naturalista, o bien para la elaboración de mecanismos idealistas.

En este marco de situación, resulta pertinente la metodología autoetnográfica a los efectos comunicativos devenidos del concepto de pedagogía. Resulta amparada por los presupuestos disciplinares de la etnografía y de otras disciplinas científicas que buscan poner en evidencia el valor de la estimación intersubjetiva y, entre otros aspectos, la presencia del yo, en los avances de las ciencias sociales, a través de uso de la narración biográfica. Según Ellis, Adams y Bochner, “La autoetnografía es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” (2015, p. 250).

Como metodología, la autoetnografía no solo procura la reflexión personal de quien narra la experiencia en el campo sobre el que habla, sino que también permite comunicar las lógicas propias que se desarrollan en el contexto educativo. Conciernen a procesos de aprendizaje diversos, asociados a los ámbitos de la experiencia y al diálogo interior, con uno mismo y con el mundo que, como diría Freire (2014), nos brindan la posibilidad de leer el mundo y “de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (p. 7), vinculante de la realidad y el lenguaje.

La autoetnografía, en tanto metodología, permite traspasar el umbral de lo categórico y conceptual de la pedagogía, más propiamente de lo educativo institucionalizado, una vez que se emplea para la exploración creativa, para el acercamiento y la confrontación de la realidad personal y cultural del investigador y del docente. Estos pueden llegar a un alto nivel de autoconciencia y autodescubrimiento para moverse entre complejas estructuras de lenguaje y pensamiento preformadas de articulaciones significativas.

LA EXPERIENCIA AUTOETNOGRÁFICA

Asimismo, como señala Guerrero Muñoz (2017), “la autoetnografía es claramente un ejercicio de competencia cultural, que permite entrenar determinadas habilidades y adquirir un conocimiento más detallado de la propia identidad cultural y del hecho diferencial que tiene lugar en cualquier encuentro humano” (p.3). Por tanto, hay una *precomprensión* de la autoetnografía como metodología, desde la cual se puede dar cuenta de la pluralidad de las fuerzas, de las creencias, de las argumentaciones y experiencias del investigador durante y después de realizar el proceso de exploración del contexto sociocultural y del hallazgo de la sustancia comunicativa de los problemas relevantes que merecen atención en ese contexto (Blanco, 2012); permite anticipar y fijar un punto de vista, un acercamiento a la pedagogía, para descubrir lo imprevisto en la búsqueda de respuestas.

Se trata de la búsqueda que, en primera instancia, permite mostrar cómo la pedagogía alberga un significado expansivo que recorre distintas vertientes del pensamiento; entre ellas, el pensamiento de la ética esbozada en los valores morales que sostienen la tradición de la cultura escrita con caracteres universales, tal y como lo plantean las concepciones occidentales, platónica, aristotélica, cartesiana y kantiana, fundamentalmente. Asimismo, alude a la vertiente del pensamiento de la pedagogía estandarizada en modelos identificables de escuela, siguiendo la propuesta —que mencionaré sin describir— de Badillo León (1995), al clasificarla como “escuela-chalet, escuela cuartel/convento, escuela fábrica” (p. 323).

Así también, invoca el pensamiento de la pedagogía que estimula y potencia la creación artística, la reflexión y la crítica sobre el entorno físico e incluso espiritual, en un proceso de formación permanente, continuado, que se mueve en el mismo sentido de la avanzada tecnocientífica (Acaso, 2012).

En vista de esto, poner en práctica la metodología autoetnográfica para abordar el espacio educativo, en función de la comprensión de la pedagogía (partiendo de la construcción de una subjetividad que posiciona al investigador en el umbral entre la disciplina formal de la metodología científica y la reflexión cuestionadora, particular, individual, acerca de un entorno tan dinámico y complejo como el educativo) procura volver sospechosa cualquier definición acabada del concepto *pedagogía*.

Esa sospecha suscita la formulación de nuevos interrogantes para demostrar, con múltiples respuestas, la realidad y la vigencia que cada

época le asigna a la tradición y a la transmisión de ideas que sirven de base a la pedagogía; tales como la ética, la disciplina, la coacción, el adiestramiento, el dialogo y la reflexión crítica retrospectiva, presente y futura acerca de la postura histórica del hombre, la cultura y la sociedad.

El umbral

Es cierto que la idea de umbral remite, en la mayoría de los casos, a un estado místico de transcendencia, a partir del cual se abandona la corporalidad, más toda la cotidianidad subyacente, para que lo considerado esencial, vital, pase a otros estadios más fabulados que explorados. Sin embargo, el umbral es también una extraordinaria metáfora —a mi juicio— para dar cuenta de lo que significa *descubrir*, desde el punto de vista de la experiencia de la investigación en espacios sociales.

El umbral es, así, metáfora del espacio estratégico desde el cual se observa, por una parte, toda la dimensión objetivada del sujeto, cuya labor reflexiva se muestra como teoría del conocimiento para guiar los procesos trascendentes bajo la intención metodológica de la confirmación y la validación objetivante. Por otra parte, es posible observar una estructura flexible de fuerzas intersubjetivas movidas por la intuición de los sentidos en la práctica cotidiana de la socialización, para guiar, igualmente, procesos generados por la aceptación del significado común de la necesidad de transcendencia de la trama cultural, por parte del sujeto social.

En este sentido, traspasar el umbral implica una toma de conciencia del uso estratégico de metodologías, acorde con la búsqueda de la comprensión de los fenómenos, de los hechos, las situaciones, contenidos en los enunciados de la vida social, especialmente en los enunciados constituyentes de la relación pedagógica del sujeto social. Se parte del sentido atribuido a la propia circunstancialidad.

Esta toma de conciencia está concentrada en el reconocimiento de la capacidad del sujeto social de expresar un saber fecundo con fines diversos, privilegiando la experiencia, en tanto acción, movimiento continuo de la vida, del *hacer*, en la búsqueda de un equilibrio de las condiciones vitales, individuales y colectivas.

Se ha de tener presente que tanto las experiencias positivas como las negativas son vivencias que desencadenan un número ilimitado de perspectivas que pueden, o no, confluir en la conceptualización de ideas

LA EXPERIENCIA AUTOETNOGRÁFICA

acerca de las prácticas sociales, por medio de las cuales nos acercamos a las cosas, al mundo; suponen el compromiso de la decisión tomada, a partir de un juicio, existencial, subjetivo y no solamente experimentalista.

Asimismo, nos acercamos a las cosas, con la convicción de que sumergirse en el mundo para explorarlo y desentrañar las profundidades requiere de un método, que por ningún motivo puede ser una camisa de fuerza o de posturas unívocas ante cuestionamientos aparentemente irresolubles.

Es cierto que el método es una propuesta de organización formal, en el caso particular de la ciencia, que está alimentado por la reciprocidad entre las acciones del *descubrir, hacer, aprehender y comprender*, reconducidas a satisfacer el *ideal de certeza*, por las imposiciones del sentido de gobernabilidad disciplinar que la ciencia moderna intenta sostener bajo el sistema de dominio de las verdades comprobables. También es cierto que el método es el tronco común de prácticas dinámicas articuladas con el propósito de mostrar campos nuevos y fecundos para la investigación, en los cuales tiene preponderancia la subjetividad derivada de la experiencia.

Este enfoque ampliado del método permite la reflexión cualitativa que da cabida a la autoetnografía como metodología menos rígida y más expansiva, desde la cual la complejidad de lo entrópico, por ejemplo, permite variadas perspectivas sobre un mismo fenómeno. Esta amplitud del método se ha dado paulatinamente, debido a la necesidad de las disciplinas de las ciencias sociales de ir más allá de la estructuralidad cartesiana, para incorporar la autocomprensión del sujeto al proceso de búsqueda de experiencias y fundamentación de las actuaciones sociales con basamentos científicos sumados a los basamentos morales, éticos, religiosos, componentes del medio cultural.

Es justamente esta autocomprensión del sujeto, entre otros aspectos puntuales según sea el caso, lo pretendido con la autoetnográfica. Al traspasar el umbral de la convencionalidad metodológica del manual de las certezas naturalista, o positivista, es posible emprender la búsqueda de reconocimiento de aquello que es y se percibe desde la práctica, como experiencia, en un espacio amplio y complejo; tal es el caso de la *pedagogía*.

Es un espacio en el cual se suele dar por sentado, al menos desde lo convencional, que todo cuanto se enuncie como sintagma del concepto pedagogía está dotado de un carácter pedagógico que funciona como verdad

irrefutable en la base estructural del sistema educativo. Aunque en la realidad de la práctica, el concepto pedagogía exige la comprensión de las relaciones de sentido entre el lenguaje y la conversación; en primera instancia, para advertir sobre el poder, tanto de la conducción como de la autodeterminación, generado por la relación pedagógica entre quien educa y se educa.

En segunda instancia, exige propuestas transformadoras, desocultadoras —podría decir— de las necesidades de humanización e introspección de prácticas pedagógicas maleables entre los principios éticos, morales, que nutren tanto al conocimiento cuantificado existente como al conocimiento cualificable que va existiendo.

De esta manera, la concepción acerca de la pedagogía invita al encuentro y, aunque parezca contradictorio, también invita al desencuentro de las opiniones generadas por los prejuicios creados. En la mayoría de los casos, esos prejuicios responden a la occidentalización históricamente impuesta, sin más argumento que la fuerza de unos, sobre la carencia de otros, en el manejo de nociones, con las cuales exponer la semejanza de procesos de asimilación o resignificación particulares en el orden cultural, religioso, conductual, político, entre otros, de los distintos grupos que conforman la sociedad (Rivera Cusicanqui y De Sousa Santos, 2013).

Precisamente, esta suma de (des)encuentros con las distintas nociones que se congregan en el concepto pedagogía propicia la práctica de la autoetnografía para estimular una reflexión —inicial, vale decir— sobre cómo se da la apropiación y comprensión del concepto en las distintas dimensiones en las que no solo se enuncia, sino que se vive, la pedagogía, por quienes hacemos vida en ella, entendiendo que cada sujeto es unidad de transferencia de conocimiento diverso.

En este proceso, la autoetnografía posibilita “pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (Gadamer, 1986, p. 356). Hablamos de espacios mediados por la pedagogía, y sugiere estar en constante interpelación acerca de las relaciones del intercambio humano a través de la conversación, por ejemplo, para señalar pragmática y semióticamente la capacidad o incapacidad para el dialogo, el poder ejercido por la investidura docente en el desarrollo integral de quienes van a la escuela para ser educados. También pone en escena las dinámicas socializadoras generadas en el contacto diario por parte de quienes educan y se educan, entre otros

aspectos que pueden salir a la luz de la investigación al tiempo que establezcan procesos de participación observante.

El camino a la autoetnografía

Señala Guerrero Muñoz (2017) que una de las bondades de la autoetnografía, por las cuales se hace pertinente para el trabajo en el ámbito social, es el fortalecimiento de la actitud honesta del investigador de cara a sus propias experiencias, con el fin de generar *transformatividad*. Esto último no es otra cosa que cuestionar conscientemente todo aquello que se cree aprendido acerca de las dinámicas y el comportamiento social del sujeto, las mediaciones culturales y la educación recibida en el hogar y la escuela.

De forma particular, la preocupación por la pedagogía comienza en la búsqueda de la comprensión de las intenciones reales del significado atribuido al concepto, desde la práctica docente, y de las razones de la adopción de lo pedagógico como componente de toda actividad relacionada con la escuela como línea de acción del Ministerio de Educación venezolano, sin la precisión y la conciencia propia de lo que puede y significa que algo, cualquier cosa, dentro y fuera de la escuela se nutra de la pedagogía.

En los últimos diez años, al menos en Venezuela, lo pedagógico se ha involucrado con desfiles, apagones o pregones, congresos a todos los niveles, almuerzos, cenas, y otra cantidad de eventos, como una palabra añadida y rimbombante, no como sustancia significativa de las implicaciones intersubjetivas que impactan positivamente al sistema cuando se procuran cambios verdaderos. Ejemplo de esto, entre otros, son los llamados *desfiles pedagógicos*, alusivos a fiestas como el carnaval, con lo cual solo se enmascara momentáneamente un mismo evento; pero lo pedagógico rimbombante, al parecer de las autoridades, lo hace diferente.

En el caso venezolano, la transformatividad se entiende:

como revisión de la práctica social situando al trabajador social [en este caso al docente] en una encrucijada de caminos donde confluyen la reflexión crítica, el autoconocimiento personal, la dualidad individuo-sociedad y la acción liberadora que rompe las cadenas de cualquier forma de dominación y exclusión social. (Guerrero Muñoz, 2017, p.132)

Así concebida, ha tenido representación en el trabajo de sistematización educativa en el año 2015, en el que hubo un gran despliegue de

participación nacional con los actores del Sistema y Subsistema de Educación Media, para dar cuenta en un documento ampliado y socializado, con distintas posturas acerca del cambio educativo, relacionadas a contenidos, enfoques y prácticas de evaluación, a partir de las necesidades del milenio, de las políticas nacionales y de la transformación social de los pueblos latinoamericanos.

Sin embargo, esta actividad monumental desplegada por todo el país —al parecer— resulta un esfuerzo tremendo que, hasta el momento, no ha rendido los resultados esperados, debido a la falta de formación y concienciación previa de las implicaciones sociantropológicas de la aplicación pertinente de las metodologías de sistematización (Verger, 2005; Pereira, 2016) y la poca organicidad comprensiva de lo que significa la inclusión y organización en lo que respecta al papel protagónico de los actores sociales (Orozco Vargas, 2011).

De algún modo, se quiebra la contingencia de lo fáctico con lo expresado, pero la preocupación por lo pedagógico debería atenderse desde todos los puntos de acción posibles, comenzando por uno mismo, con los aciertos y desaciertos visibles en el espacio de la clase, en la escuela o fuera de ella, así como también en los documentos con líneas de acción orientadoras para el desarrollo de la actividad académica en todos los subsistemas de educación del país. Pero se requiere un poco más que voluntad para lograrlo.

No es suficiente que se hagan consultas educativas, como las que se han hecho en Venezuela en los últimos años, o que un congreso (o un desfile) sea llamado pedagógico, cuando quienes tenemos la responsabilidad y el compromiso de generar procesos multidisciplinares de enseñanza-aprendizaje no construimos las herramientas necesarias y suficientes para comprender primero y compartir después los significados múltiples, complejos y ricos de la pedagogía como ciencia; como ciencia en acción, específicamente.

Es una situación que además desata patrones de búsqueda de culpables entre los académicos universitarios, los burócratas ministeriales, los propios docentes, los estudiantes. Como en un círculo vicioso, no se dan respuestas eficientes a las problemáticas educativas de fondo, especialmente las que tienen que ver con los cambios curriculares. Pues los esfuerzos se pierden en la vaguedad de la ilusión cuando no se asume una organización fuera del canon del propio sistema, o cuando las metodologías

novedosas no alcanzan a superar la consecución de los pasos, bien sea por incomprensión de los discursos alternativos, o por falta de constancia de quienes dirigen el sistema.

Una posibilidad —a considerar— para la ejecución de políticas eficientes en el país a nivel educativo es sincerar tanto la formación de los docentes como la puesta en marcha de las actividades que el currículo educativo propone, a partir de la implementación, consciente, de metodologías como la autoetnografía. Así se podría “producir una descripción densa, estética y evocadora de la experiencia personal e interpersonal” (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p. 255).

Se podría también saber cuáles son los mecanismos reales que se están poniendo en marcha para el intercambio de saberes, para estimular la producción científica de conocimiento en el aula, asumiendo, además, la conversación, el diálogo, la interacción socializadora como herramientas indispensables para el reconocimiento del otro, para asumir la estructuración adecuada de la comprensión, en medio de las dinámicas de ejercicio del poder, de mecanismos de coacción o disciplina sobre las que se sostiene, aun hoy, el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin duda el camino se expande y el acompañamiento disciplinar se enriquece, entre otras cosas, con las líneas de acción de la sistematización en educación como una estrategia metodológica que, bien encaminada, junto a la autoetnografía, por ejemplo, pueden conducir al fortalecimiento de las ideas que buscan superar la estructura ensayo-error, acercándose más a una propuesta de ensayo-aprendizaje (Pereira, 2016), en la cual convergen la práctica educativa tradicional y las propuestas interculturales.

Estas propuestas apuntan a la construcción de un recorrido narrativo propio de la historia y la cultura latinoamericana, no complaciente; sí de avanzada en el conocimiento, centrado más en la comprensión, que en la mera detección de situaciones conflictivas (Scribano y De Sena, 2009).

Acercamiento autoetnográfico

La preocupación por la forma en que se asume, llevado a la práctica, el concepto generalizado de pedagogía como ciencia de la educación, nos acerca a la escuela primaria (parte del Subsistema de Educación Básica), para presenciar momentos de interacción entre la docente y los alumnos en el espacio de clase, haciendo participación observante, con el propósito de

describir los mecanismos de interrelación, el desempeño de los roles y la implementación de estrategias y recursos didácticos para abordar los contenidos del currículo.

Este acercamiento persigue, en primera instancia, observar las inconsistencias entre la realidad de un aula de clase seleccionada al azar y lo expuesto en el documento de sistematización educativa del año 2015:

Es un clamor, sobre todo del sector estudiantil, que se le convoque al aprendizaje de forma amorosa y respetuosa, que sus horas de clase sean de descubrimiento del sentido de la vida, de estímulo a la curiosidad, a la pregunta, a la comprensión de problemas y desafíos de la realidad local y global de una manera sencilla, sin perder profundidad [...] Se aspira entonces que el aprendizaje sea atractivo, flexible, contextualizado, innovador, que promueva la relación entre teoría y práctica, pero sobre todo que la educación sirva para resolver problemas de la vida cotidiana y en convivencia. (p.17)

En segunda instancia, persigue un propósito de investigación de revisión pragmática sobre la conversación que se genera entre quienes hacen vida en el espacio de la clase (docente-alumno, fundamentalmente), para dar cuenta de ciertos presupuestos latentes en el conocimiento científico lingüístico y de la filosofía del lenguaje. Ambos propósitos requieren de la relación previa, esencial, con la escuela. Por lo pronto, se comenta la experiencia de la primera incursión en un aula de clase, dejando para otro espacio lo concerniente al análisis pragmático estructural.

Hasta ahora, todo lo dicho en este documento “hace hincapié en el estudio etnográfico de los demás, lo cual se logra poniendo atención a los encuentros del narrador y los miembros de los grupos en estudio, articulando la narración con el análisis de patrones y procesos” (Ellis, Adams y Bochner 2015, p. 256). En este sentido, la autoetnografía que parte de un primer acercamiento a la escuela deja ver cómo las distintas formas que históricamente se han asumido como pieza esencial de la educación (tales como la disciplina, la coacción, el desempeño crítico, la visión envolvente de la experiencia sociocultural, entre otros) se manifiestan espontáneamente, en la mayoría de los casos, por encima de las pretendidas formas renovadas de las estructuras del sistema curricular.

Esto se hace notar, a modo de ejemplo, en la siguiente muestra discursiva, tomada de una visita a una escuela primaria de atención rural

LA EXPERIENCIA AUTOETNOGRÁFICA

ubicada en el Valle, Mérida, Venezuela, en el año escolar 2017-2018. La muestra es transcripción fiel sobre lo dicho por la docente y los alumnos.

El contexto de la clase se desarrolla con la participación de los alumnos en el momento de lectura, una actividad asignada por los directivos de la escuela para todos sus miembros. Todos los miércoles a las 9:00 a. m., los alumnos de educación básica con sus docentes deben estar leyendo, por orden expresa de la directora de la escuela. Para la actividad, cada alumno lleva a la clase el libro de su preferencia, lee en voz baja y luego comenta el contenido de la lectura. Sin embargo, la reacción tardía de un alumno sobre un llamado de atención previo, por parte de la docente, con relación al largo del cabello y al uso de gorros para cubrir la cabeza dentro del aula, hacen que el momento de lectura cambie de objetivo y se centre en la capacidad del sujeto de cuestionar cualquier situación y en el ejercicio del poder por parte del docente a través del lenguaje.

Con (M) identificamos a la docente y con (Ha1) al alumno.

(M): ya los que vayan terminando vayan guardando, porque ya mandé a Salomé a traer lo, los libros, para comenzar a leer...

(Ha1): el mío es Verónica decide morir...

(M): ah, bueno, colóquese a leer que a usted le gusta ese, entonces

(Ha1): profesora, yo no entiendo, ¿en qué estorba el pelo largo al aprendizaje?

(M): noo, no es en el aprendizaje, hijo... Es en la norma que debe llevar la escuela, porque la escuela tiene un reglamento... Y no voy a permitirlo... No voy a permitir que vengan como ustedes quieran

La reacción de la docente ante la pregunta del alumno da cuenta de la vaguedad del cambio ante los mecanismos de coacción, por encima de los mecanismos de participación. Lo cual, a su vez, indica que es necesario un acompañamiento pedagógico para el docente, más allá de la presentación de un documento de sistematización educativa que indique las directrices de la transformación curricular. La sustancia transformadora está en superar lo obvio en la aplicación concreta de estrategias de control y disciplina, por ejemplo; y distinguir con mayor claridad entre la realización práctica del proceso enseñanza-aprendizaje y la facultad de obrar, a partir de la reflexión y el cuestionar lo cotidiano, lo aparentemente intrascendente, que finalmente orienta al sujeto desde su propio saber.

Frente a esto, lo más importante de los procesos de acercamiento y vinculación con la escuela es llegar a una reflexión significativa, al contacto con una realidad que no se limita a la infraestructura de concreto, que va mucho más allá y nos da la oportunidad de encontrarnos como sujetos sociales, permeados por la cultura, por la elocuencia del discurso en diversas manifestaciones substanciales, significantes.

La pedagogía, como acción, no es solo cuestión de intención, y parece obvio que todos los participantes del *hacer* educativo partimos de un ideal de libertad común; fundamentalmente, que aceptamos y justificamos a razón de un beneficio también común, como la posibilidad de intercambiar socialmente conocimiento. Sin embargo, la conciencia individual, así como las creencias de los otros, en suma, determinan los fines y las formas del cómo se alcanzan verdaderos consensos para dar cuenta de la evolución del conocimiento tanto científico como social, y también de convenciones propias de las realidades presentes, en las cuales el sujeto exige una argumentación de la conjugación de lo general y lo individual partiendo del juicio crítico entre lo racional y lo sensitivo.

Al cierre

El acercamiento autoetnográfico permite una primera conexión entre la experiencia teórica y el conocimiento que se deriva de la práctica del cuestionar como acto reflexivo, desde el cual se parte para pensar la pedagogía como una substancia comunicativa. A los efectos de este documento, la autoetnografía

se mueve de los participantes a los lectores [...] los lectores proporcionan una validación mediante la comparación de su vida con la nuestra, pensando en cómo nuestras vidas son similares o diferentes, y las razones por las cuales esto es así... (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p. 262)

Específicamente, se ha de pensar en cómo comprendemos y asumimos la pedagogía, más allá del concepto, dentro y fuera de la escuela. Para los efectos científicos de investigación en ciencias sociales, propiamente en el ámbito educativo, la autoetnografía es una metodología que, junto a los modelos de sistematización, pueden arrojar mejores y mayores resultados con el fin de explicitar tanto las implicaciones normativas persistentes en el sistema educativo como las contenidas en el propio lenguaje en el contexto comunicativo de la clase.

LA EXPERIENCIA AUTOETNOGRÁFICA

Con todo esto, se destacaría, de modo pertinente, la universalidad y praxis implicada de la pedagogía que nos barca totalmente a todos, como seres sociales.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Castalia.
- Badillo León, I (1995). Etnografía en el centro escolar. En A. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 323-336). México: Alfaomega.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios, Revista de Investigación Social, Universidad Autónoma de México*, 9 (19), 49-74.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169-178.
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273.
- Freire, P. (2014). *La importancia del acto de leer*. Caracas: El Perro y la Rana.
- Gadamer, H.-G. (2003). Problemas de la razón práctica. En *Verdad y Método II* (pp. 309-318). Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2003). La historia del concepto como filosofía". En *Verdad y Método II* (pp. 81-94). Salamanca: Sígueme.
- Guerrero Muñoz, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: consciencia y transformatividad. *Revista de Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 237-242. Recuperado de <http://www.ciaiq.org>
- Rivera Cusicanqui, S., y De Sousa Santos, B. (2013). Conversa del Mundo. En B. De Sousa Santos, *Revueltas de indignación y otras conversas* (pp. 80-124). Bolivia: ALICE.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl>
- Kuhn, T (1962). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (2015). *Proceso para la transformación curricular en Educación Media. Documento general de*

sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela.

Orozco Vargas, R. (2011). Autoetnografía del desempeño. *InterSedes, Revista de las Sedes Regionales*, 12 (23), 176-189.

Pereira, L. (2016). *Sistematización etnográfica. Una experiencia para la evaluación de experiencias de desarrollo comunitario*. Cabimas, Estado Zulia: Fondo Editorial UNERMB.

Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*, 34, 1-15. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/scribano.html

Verger, A. (2005). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

REVISTA STVLTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2, NÚMERO 2, SEGUNDO SEMESTRE DEL 2019

ISSN 0719-983X

¿Por qué es necesaria la crítica cultural?

Jorge Dávila

Desde el imperativo del optimismo hacia una espiritualidad bonachona: indiferencia, autocentramiento y estoicismo.

René Gallardo Vergara

Problematizando la Educación en Negocios en Chile: una práctica (no) fisurada.

Marcela Mandiola

Los sesgos de género masculinos en organizaciones. Sistematización de las resistencias discursivas en talleres de sensibilización.

Mariana Gaba

Organizaciones generizadas: normatividades sexogenéricas y cuerpos transgresores.

Karen Mardones Leiva y Javiera Court Arrau

Cruce del umbral: la experiencia autoetnográfica del concepto a la práctica.

Vanessa A. Márquez Vargas

Reseña de Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javierana.

Rodrigo Navarrete Saavedra



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

SEDE PUERTO MONTT