

## HACIENDO [AUTO] ETNOGRAFIA POLITICAMENTE<sup>1</sup>

### PERFORMING [AUTO] ETHNOGRAPHY POLITICALLY

**Norman K. Denzin**

Universidad de Illinois en Urbana-Champaign

[n-denzin@illinois.edu](mailto:n-denzin@illinois.edu)

#### **Resumen**

Basado en argumentos previos, propongo una [auto] etnografía civil, públicamente responsable, que aborde las temáticas centrales de *self*, raza, género, clase, sociedad y democracia. Comienzo con la pedagogía de la esperanza y la imaginación sociológica y etnográfica. Paso entonces al etnógrafo y los estudios culturales, revisando varios modelos de etnografía crítica. A continuación, examino la pedagogía performativa crítica, la política y la teoría racial crítica, concluyendo con una breve discusión sobre la práctica de una política cultural performativa.

#### **Abstract**

Building on earlier arguments, I propose a civic, publicly responsible [auto] ethnography that addresses the central issues of self, race, gender, class, society, and democracy. I begin with pedagogies of hope and the sociological and ethnographic imaginations. I turn then to the ethnographer and cultural studies, reviewing several models of critical ethnography. I next examine critical performance pedagogy, politics, and critical race theory, and conclude with a brief discussion of the practices of a performative cultural politics.

**Palabras clave:** [auto] etnografía, pedagogía de la esperanza, imaginación sociológica, estudios culturales, política cultural performativa

**Keywords:** [auto] ethnography, pedagogies of hope, sociological imagination, cultural studies, performative cultural politics



“Mi odio al neoliberalismo ayuda a explicar mi legítima ira cuando hablo de las injusticias a las cuales los marginados del mundo son condenados. También explica mi total falta de interés hacia cualquier pretensión de imparcialidad. No soy imparcial ni objetivo... [esto] no evita que siempre mantenga una rigurosa postura ética” (Freire, 1998: 22).

Comenzó antes del 11/9/01 pero actualmente, y parafraseando a C. Wright Mills (1959), hombres, mujeres y niños de todas partes sienten sus vidas privadas como una trampa. Sienten una pérdida de control sobre lo que es importante, incluyendo la familia, los seres queridos, la propia cordura. El límite entre cuestiones privadas y asuntos públicos se desvanece. La gente se siente atrapada en una espiral de eventos globales, desde Medio Oriente a Afganistán e Iraq. Estos eventos y sus historias parecen estar fuera de control. La vida privada se ha transformado en una pesadilla pública.

Vivimos en un tiempo amargo y oscuro. La vida pública democrática está bajo sitio. Una cultura del miedo se ha esparcido por el mundo. En Estados Unidos los reaccionarios y los neoliberales han tomado control del discurso y las políticas de la vida cotidiana, colocando a los ciudadanos en una guerra permanente y sin fin contra terroristas sin rostro ni nombre. Y estamos involucrados en otra guerra. Ataques preventivos, asesinatos y cambios de régimen se han convertido en parte de nuestra nueva política exterior. El patriotismo se ha vuelto lema nacional.

La economía se desploma, el desempleo es récord. Reina el capitalismo “amigo”. Los políticos conservadores atados al capitalismo abogan por el libre mercado definido por el lenguaje del comercio y las relaciones sociales mercantilizadas (Giroux, 2003). Los neoliberales sostienen que lo que es bueno para la economía es bueno para la democracia. La brecha entre ricos y pobres se ensancha. La injusticia social que va desde “la opresión de clase hasta la violencia racial y la destrucción de la vida pública y del ambiente” (Giroux, 2003: 2) se ha convertido en un lugar común. Debe ponerse fin a la relación ideológica entre capitalismo y democracia neoliberal.

Vivimos en un estado acuartelado. Desde el 9/11/01 los espacios públicos estadounidenses se han visto crecientemente militarizados. Ahora encontramos guardias armados y cámaras de seguridad claramente visibles en aeropuertos, en cualquier centro comercial, en hospitales, en escuelas e, incluso, en los campus

universitarios. El gobierno ha autorizado tribunales de guerra y campos de detención para quienes son sospechosos de ser terroristas. Las libertades civiles están desapareciendo. La discriminación racial opera bajo la apariencia de protección de la seguridad nacional. Se ha puesto en marcha un sistema de defensa civil de cinco niveles.

La educación pública y la ciencia social participativa están en riesgo. Los académicos y los pacifistas críticos de la guerra al terrorismo son tildados de traidores. Se aplican más y más restricciones a la investigación cualitativa e interpretativa, en tanto burócratas federales conservadores redefinen qué es una investigación aceptable (Lincoln y Cannella, 2002; Shavelson y Towne, 2002). Los políticos de la extrema derecha reprimen el criticismo e implementan un “renaciente racismo...[que incluye]... ataques a los pobres, la juventud urbana y la gente de color” (Giroux, 2000a: 132).

Estos son los espacios problemáticos en los cuales debe ingresar la etnografía performativa radical. Mis argumentos a lo largo de este ensayo están organizados por una tesis de múltiples aristas, anclada en el séptimo momento. Con Lincoln (2000) hemos definido los siete momentos de la investigación, los cuales operan todos en el presente, de esta manera: el tradicional (1900-1950), el modernista (1950-1970), el de los géneros desdibujados (1970-1986), la crisis de representación (1986-1990), el postmoderno o experimental (1990-1995), el post-experimental (1995-2000) y el futuro (2000-), el séptimo momento.

Los métodos interpretativos, las políticas democráticas y la ética comunitaria feminista de la [auto] etnografía performativa ofrecen una serie de herramientas para contrarrestar el discurso político reaccionario. Está en juego una “política cultural insurgente” que desafíe el aparato estatal neofascista. Esta política fomenta una conciencia racial crítica que florezca dentro de los espacios libres y abiertos de una “cultura pública y una sociedad vibrantemente democrática” (Giroux, 2000a: 127).

Pero la etnografía performativa es más que una herramienta para la liberación. Es una manera política y moral de ser y estar en el mundo; es un discurso moral. En los espacios discursivos de la performatividad no hay distancias entre la *performance* y la política que ella promulga. Las dos están entrelazadas, cada una nutriendo a la otra, las dos caras de una misma moneda, la misma cosa.

Dentro del espacio de esta nueva política cultural performativa, una imaginación democrática radical redefine el concepto de participación cívica y ciudadanía pública. Esta imaginación convierte lo personal en político. Lucha,

resistencia y diálogo son las claves de su pedagogía. Los derechos de la ciudadanía democrática se extienden a todos los segmentos de la vida pública y privada, de la política a la economía, de lo cultural a lo personal. Esta pedagogía busca regular las relaciones económicas y de mercado en el nombre de la justicia social y las causas ambientales.

Una democracia genuina requiere esperanza, disenso y crítica. La [auto] etnografía performativa es un medio estratégico para estos fines políticos. Este proyecto celebra al etnógrafo como un intelectual público que produce y se involucra en un criticismo cultural significativo. Como el *flaneur* postmoderno de Peter McLaren (1997a), el etnógrafo performativo inspecciona críticamente la vida urbana cotidiana bajo el capitalismo tardío. A través de la resistencia, los textos performativos ofrecen historias morales que ayudan a hombres y mujeres a resistir y prevalecer en los ominosos años de este nuevo siglo. Es nuestra obligación hacer que nuestras voces sean escuchadas y debemos hacerlo por las futuras generaciones. Y al hacerlo, hablamos y actuamos como [auto] etnógrafos críticos.

La [auto] etnografía performativa es el futuro de la etnografía y es el séptimo momento, donde el límite entre [auto] etnografía y etnografía desaparece. El etnógrafo reflexivo se transforma en la presencia-guía del texto etnográfico. En el séptimo momento, la ciencia social crítica alcanza la mayoría de edad y se convierte en una fuerza a tener en cuenta en los ámbitos políticos y culturales.

Resta, entonces, retornar al principio, retomar la tarea de ofrecer un marco crítico para leer el lugar de la etnografía en un discurso progresista que promueve una pedagogía de la libertad y de la esperanza en este nuevo siglo. No es suficiente hacer solo etnografía o investigación cualitativa. Por supuesto que intentemos comprender el mundo, pero demandamos por una política performativa que lidere el camino hacia un cambio social radical.

Resulta necesario reunir varios discursos, incluyendo la pedagogía crítica, los estudios culturales, el giro performativo hacia la [auto] etnografía, la crítica racial y la teoría democrática crítica. Basado en argumentos previos (Denzin, 1991, 2002, 2003b), propongo una [auto] etnografía civil, públicamente responsable, que aborde las temáticas centrales de *self*, raza, género, clase, sociedad y democracia.

Comienzo con la pedagogía de la esperanza y la imaginación sociológica y etnográfica. Paso entonces al etnógrafo y los estudios culturales, revisando varios modelos de etnografía crítica (Carspecken, 1996, 1999; Kincheloe y McLaren, 2000; McLaren, 1997a; Willis y Trondman, 2000). A continuación, examino la pedagogía

performativa crítica, la política y la teoría racial crítica, concluyendo con una breve discusión sobre la práctica de una política cultural performativa (Ladson-Billings, 2000; Parker, 1998; Parker, Dehyle, Villenas y Nebeker, 1998).

### **La imaginación crítica y la pedagogía de la esperanza**

La necesidad de una ciencia social civil y participativa, una etnografía crítica que se desplace entre biografía, historia y política, nunca ha sido mayor. Este discurso performativo, anclado en la imaginación sociológica y etnográfica (Wright Mills, 1959; Willis, 2000), ayuda a la gente a comprender cómo las estructuras fascistas del orden mundial neoliberal, el nuevo imperio global, se relacionan unas con otras. Estos discursos ayudan a las personas a ubicar esta nueva forma de fascismo dentro de la historia reciente, incluyendo sus versiones europeas y americanas durante y luego de la Segunda Guerra Mundial.

Siguiendo a C. Wright Mills (1959), la etnografía crítica busca identificar la diversidad de hombres, mujeres y niños que prevalecen en el momento histórico actual, incluyendo viudas y huérfanos de guerra, señores tribales afganos, *CEOs* millonarios, personas sin hogar, políticos tejanos, refugiados palestinos, militantes islámicos, cristianos de derecha, supremacistas blancos, *skin heads*, bisexuales, transexuales, gays y lesbianas, feministas afro-americanas, latinos, personas de los pueblos originarios, estadounidenses de orígenes diversos –desde japoneses asiático-americanos a bolivianos hispano-americanos. El etnógrafo conecta esta pluralidad de sujetos a las experiencias de racismo, violencia, opresión e injusticia. La imaginación crítica se mueve dramáticamente entre las problemáticas personales experimentadas bajo el capitalismo terrorista global y las respuestas públicas que surgen ante ellos.

Como señalan Bauman (1999) y Giroux (2001a), las conexiones entre lo público y lo privado hoy en día están siendo desmanteladas. Esto significa que en sociedades neoliberales como los Estados Unidos se está haciendo cada vez más difícil traducir las cuestiones personales en asuntos públicos, excepto bajo condiciones muy superficiales. De hecho, actualmente los asuntos públicos se imponen sobre los privados. Por ejemplo, ante las vidas perdidas luego de los ataques del 9/11 se dieron una serie de respuestas sociales de amplia escala, desde notas en los diarios hasta el surgimiento de múltiples fuentes de ayuda financiera. Pero estas respuestas humanitarias se vieron rápidamente envueltas en un nacionalismo patrioter y la exhibición de la bandera estadounidense en autos, casas y aulas a lo largo de todo el



país. Las vidas perdidas fueron usadas como una excusa para acelerar la maquinaria de guerra americana.

Cuando se produce una desconexión entre lo público y lo privado, las nociones de buena sociedad y de bien público se erosionan o se vuelven capital político. La búsqueda de la satisfacción privada y el consumo de bienes materiales se convierten en un fin y en la meta de la buena vida. Las tragedias humanas quedan en el camino.

La imaginación crítica es radicalmente democrática, pedagógica y comprometida. Basada en Freire (1998), esta imaginación se inserta dialógicamente en el mundo provocando conflicto, curiosidad, criticismo y reflexión. Aboga por un “riguroso anclaje ético en un compromiso por combatir la discriminación racial, sexual y de clase” (Aronowitz, 1996:12). Aspira a un cambio social radical en áreas como la “economía, las relaciones humanas, la propiedad privada, el derecho al empleo, la tierra, la educación y la salud” (Freire, 1998: 99). Su ética desafía la ética del mercado, busca que las transformaciones utópicas se comprometan con los ideales democráticos más radicales.

Estos ideales adoptan una agenda feminista-socialista-democrática. Esta agenda pone en jaque la democracia heterosexual (Butler, 1997). Es siempre relacional, temporal, históricamente situada. Se funda en sus propias condiciones de esperanza e imposibilidad (Fraser, 1993; Laclau, 1990; McLaren, 1997b). Esta agenda reafirma la incompatibilidad fundamental del capitalismo con la democracia, el tiempo que busca su camino en un modelo de ciudadanía crítica que desafíe la lógica cultural irreflexiva de la supremacía del hombre blanco (McLaren, 1997; Roediger, 2002; West, 1993). Busca también un multiculturalismo revolucionario que se fundamente en la resistencia implacable a las estructuras del neoliberalismo. Cuestiona las formas en que los medios masivos de comunicación se usan para generar conformismo (Chomsky y Herman, 2002). Plantea como objetivo la transformación del capital global para que las personas puedan comenzar a “vivir realmente como sujetos liberados” (McLaren, 1997b).

#### - **Una crisis moral**

El discurso indígena complejiza el argumento ya que las tensiones centrales del mundo actual van más allá de la crisis del capitalismo y de la versión neoliberal de la democracia. La crisis central, según la define la pedagogía indígena-americana, es espiritual, “enraizada en la relación crecientemente virulenta entre los seres humanos y el resto de la naturaleza” (Grand, 2000: 354). Smith, escribiendo como una mujer



maorí de Nueva Zelanda, discute el concepto de espiritualidad dentro del discurso indígena, dando mayor significado a la crisis inminente:

“...la esencia de una persona tiene una genealogía que puede ser trazada hasta la matriz terrestre... El ser humano no está solo, sino que comparte con otros seres animados lazos que se basan en una ‘esencia’ de vida compartida... [incluyendo] el significado de lugar, tierra, paisaje y otras cosas en el universo... Conceptos de espiritualidad que la cristiandad intenta destruir, apropiarse, reclamar, y que son puntos críticos de resistencia para los pueblos indígenas. Los valores, actitudes, conceptos, el lenguaje inmersos en creencias acerca de lo que representa la espiritualidad... el claro contraste y la marca de diferenciación entre los pueblos indígenas y Occidente. Esta una de las pocas cosas que Occidente no puede descifrar, ni entender, ni controlar...aún” (1999: 74).

Una pedagogía performativa radical y respetuosa debe hacer honor a estas visiones de espiritualidad. Debe colaborar en la construcción de una visión del ser humano, de la ecología y del ambiente que sea compatible con estos principios. Esta pedagogía requiere una política de la esperanza, del amor, de la no-violencia, basada en la inclusión moral y espiritual (ver también West, 1993).

### **La [auto] etnografía performativa como una pedagogía de la libertad**

En este marco, y partiendo de Freire (1998) y Glass (2001), la etnografía performativa contribuye a una concepción de educación y democracia como pedagogías de la libertad. Como praxis, la etnografía performativa es una forma de actuar en el mundo con la finalidad de cambiarlo. Con una ética centrada en la performatividad, provee material para la reflexión crítica acerca de las prácticas educativas democráticas radicales. De esta manera, representa una teoría de lo individual y del ser. Esta es una teoría moral, relacional y ética. El propósito de “esta particular forma de relación que llamamos investigación debería mejorar la agencia moral” (Christians, 2002: 409), el discernimiento moral, la conciencia crítica y una política radical de resistencia.

Siguiendo a Freire (1998), Marx (1983), Mead (1938), Dewey (1930) y Glass (2001), la praxis es una característica definitoria de la vida humana y una “condición necesaria para la libertad” (Glass, 2001: 16). La naturaleza humana se expresa a través de una conducta intencional y significativa que está históricamente anclada en situaciones específicas. El deseo de libertad es básico. La gente crea historia y cultura a través de sus actos performativos, y ellos permiten la “materialización de la libertad” (Glass, 2001: 16), la apertura de opciones, muchas veces ante la opresión y la resistencia. La libertad nunca es algo dado. La opresión de raza, clase y género

limita la agencia humana y la libertad de actuar de una determinada manera. La libertad siempre es contingente y depende de la lucha y la resistencia, de la disposición de aceptar las consecuencias de los propios actos. La práctica de la libertad democrática requiere de una lucha permanente, de la promesa de transformar el mundo en el nombre de la misma libertad.

Resulta primordial una postura de no-violencia militante. La lucha por la libertad y por la democracia debe hacer honor a la vida humana. La “certeza de la muerte demanda que aquellos que quitan la vida tengan un cierto nivel de certeza... que es quizá imposible de alcanzar, especialmente en el caso de la muerte en escala bélica” (Glass, 2001: 23). La violencia no se justifica. Un compromiso hacia la no-violencia da forma a las luchas por la liberación y ellas siempre tienen lugar en terrenos disputados. En cambio, la batalla permanente por la libertad da a “todos el mismo poder para ir en busca de sus esperanzas y sueños” (Glass, 2001: 23). La etnografía performativa escenifica estas luchas y, en el proceso, se vuelve práctica de la libertad.

En efecto, la etnografía performativa se pone al servicio de la libertad mostrando cómo las personas producen historia y cultura en situaciones concretas, “aún cuando la historia y la cultura produce las personas” (Glass, 2001: 17). Los textos performativos proveen las bases para la práctica de la liberación al posibilitar situaciones concretas que son transformadas a través de actos de resistencia. De este modo, la etnografía performativa promueve la causa de la liberación.

### **Esperanza, pedagogía e imaginación crítica**

Como ideología comprometida, la imaginación crítica espera el cambio, busca y promueve una ideología de la esperanza que desafíe y confronte la desesperanza (Freire, 1999). Entiende que la esperanza, como la libertad, constituye “una necesidad ontológica”. La esperanza es el deseo de soñar, de cambiar, de mejorar la existencia humana. La desesperanza no es otra cosa que “esperanza que ha perdido su rumbo” (Freire, 1999: 8).

La esperanza es ética. La esperanza es moral. La esperanza es paz y no-violencia. La esperanza busca la verdad en el sufrimiento vital. La esperanza da significado a la lucha para cambiar el mundo. La esperanza se basa en prácticas performativas concretas, en disputas e intervenciones que promueven los valores sagrados de amor, cuidado, comunidad, confianza y bienestar (Freire, 1999). La esperanza, como una forma de pedagogía, confronta e interpela el cinismo, la



creencia de que el cambio no es posible o cuesta demasiado. La esperanza opera desde la ira hacia el amor; articula una política progresista que rechaza “la postmodernidad conservadora y neoliberal” (Freire, 1999: 10). La esperanza rechaza el terrorismo, rechaza la idea de que la paz debe obtenerse a cualquier costo.

La imaginación crítica democrática es pedagógica de cuatro maneras diferentes. Primero, como una forma de hacer educación, ayuda a las personas a pensar crítica, histórica y sociológicamente. Segundo, como una pedagogía crítica, expone las pedagogías opresoras que producen y reproducen la opresión y la injusticia (ver Freire, 2001). Tercero, contribuye a una auto-conciencia ética que es crítica y reflexiva. Proporciona a las personas un lenguaje y una serie de prácticas pedagógicas que transforman la opresión en libertad, la desesperanza en esperanza, el odio en amor, la duda en confianza. Cuarto, esta misma auto-conciencia da forma a una auto-conciencia racial crítica, contribuye a los sueños utópicos de igualdad y justicia racial.

Cuando las personas que han perdido su rumbo en este complejo mundo usan esta imaginación es como si “de repente despertaran en una casa que creían que conocían”. Sienten que ahora pueden alcanzar una comprensión crítica que desafíe y socave “viejas decisiones que alguna vez parecieron sensatas”. Con su imaginación crítica estimulada, la personas “alcanzan una nueva forma de pensar... en una palabra, mediante la reflexión y la sensibilidad, se dan cuenta del significado cultural de las ciencias sociales” (Mills, 1959: 8), logran ver cómo llevar a cabo cambios en sus propias vidas para volverse agentes activos en la creación de la historia que, a su vez, los crea.

### **Estudios culturales performativos**

Siguiendo a Conquergood (1998), Pollock (1998b), Madison (1998) y Giroux (2000a), intentaré re teorizar las bases de los estudios culturales, redefiniendo lo político y lo cultural en términos pedagógicos y performativos. En este sentido, Diawara es instructivo al argumentar que la nueva esfera pública negra “necesita tanto una base económica para los jóvenes como discusión y definiciones acerca de cómo se produce hoy en día la cultura”. Este autor sugiere que estas discusiones se llevarán a cabo dentro de un modelo de estudios culturales que usen la *performance* “como un modo de insertar a la gente en la esfera cultural negra, posicionando a las personas que integran la sociedad negra de vida acomodada como sus ‘verdaderos lectores’”

(Diawara, 1996: 306). Para Diawara, lo cultural es siempre performativo y pedagógico y, por lo tanto, siempre es político y, con demasiada frecuencia, racista y sexista. Las prácticas performativas que promueven la pedagogía son las mismas que ponen al significado y al poder en juego. Ellas dan forma al “carácter performativo... de la identidad” (Diawara, 1996: 302) que se construye socialmente.

El término no escrito en el argumento de Diawara es *historia*. Actualmente, la cultura del capitalismo y del neoliberalismo se cierne como una sombra oscura sobre las características pedagógicas y performativas de unos estudios culturales progresistas. Es esta forma de cultura lo que los estudios culturales resisten. Los norteamericanos viven bajo las estructuras orwellianas de un gobierno cuyo lema parece ser “La guerra perpetua trae paz perpetua”. Este mismo gobierno da nuevos significados al fascismo. Al dar forma a un capitalismo de libre mercado sostenido por el estado, el neoliberalismo privilegia el mercado corporativo (Comaroff y Comaroff, 2001). Fomenta el consumo al redefinir a los ciudadanos como consumidores, equiparando la libertad con la posibilidad de consumir.

Los conceptos de esfera pública democrática, espacio ciudadano, ciudadanía y discurso democrático desaparecen en las prácticas pedagógicas y los espacios del capitalismo del nuevo milenio. En esos espacios corporativos desregulados se produce un desmantelamiento de las estructuras de la educación pública, los servicios sociales, la vivienda y las políticas de protección social. Los capitalistas corporativos definen la nueva moral pública, no conocen la vergüenza. Es una moral racista darwiniana que celebra la supervivencia del mejor adaptado, que rechaza cualquier compromiso hacia los valores del medio ambiente, la justicia social, la no-violencia, los movimientos políticos comunitarios, el feminismo, la protección de los más necesitados y los derechos de los pueblos originarios.

Estas son las situaciones que los estudios culturales performativos confrontan. La gente de la nueva esfera pública negra de Diawara se enfrenta a dificultades casi insuperables en su intento de dar forma a una ideología y una identidad democrática en estos contextos racistas.

Por supuesto que la cultura y el poder son experimentados en las representaciones pedagógicas que se dan en esos contextos. Visto de esta manera, la cultura es la pedagogía pública, una serie de prácticas interpretativas recurrentes que conectan la ética, el poder y la política (Giroux, 2000b). Obviamente, las performances culturales no se pueden separar del poder, la política o la identidad. En las performances culturales, se forjan y sienten las identidades, se negocia la agencia, se

promulgan los derechos de ciudadanía y se confrontan las ideologías, la cultura cívica, la raza, la clase, el género y la orientación sexual.

Cultura y poder son las caras opuestas de una misma moneda. Las condiciones bajo las cuales se interrelacionan cambian constantemente. (...) El poder (como la cultura) siempre es local, contextual y performativo, une las ideologías, representaciones, identidades, significados, textos y contextos con "formaciones sociales existentes [y] relaciones específicas de poder" (Giroux, 2000b: 169).

La pedagogía como performance es fundamental "para la teoría y la práctica de... las políticas culturales radicales" (Giroux, 2000b: 158-159). El lado performativo de la cultura muestra como lo pedagógico es siempre político. Es decir, a través de sus performances las personas representan, interrumpen, interpretan, "participan y transforman... las circunstancias ideológicas, y materiales que dan forma a sus vidas" (Giroux, 2000b: 166).

La crítica cultural y el cambio social radical se producen en la intersección de lo pedagógico, lo performativo y lo político. La represión ocurre en los mismos sitios. En la primavera, verano y después del otoño de 2002, el gobierno de Bush colocó a Estados Unidos en un estado permanente de guerra contra el terrorismo. Mucha gente de izquierda fue crítica al respecto, por temor a que Estados Unidos se convirtiera rápidamente en un Estado neofascista. Los partidarios de la administración sostuvieron que los críticos de Bush estaban siendo antipatriotas, afirmando que en una época de guerra era el deber de todos los ciudadanos apoyar al Presidente. Cuando los poderosos intentan silenciar las voces de aquellos que cuestionan su poder, están participando en la política del poder. A través de estas articulaciones, intentan manejar la cultura pública, para establecer los discursos que se producen en torno a la guerra, la paz, y el terrorismo.

La crítica comienza en esos lugares "donde la gente realmente vive sus vidas... donde los significados se producen... y también se produce la controversia" (Giroux, 2000b: 170). Estos significados se filtran a través de los sistemas de representación que son producidos por los medios de comunicación. La crítica cultural trata a estos textos como formas de pedagogía pública. Dan forma y sentido a la experiencia vivida en momentos históricos específicos. El etnógrafo funciona desplazándose entre los contextos y situaciones de la experiencia vivida y las representaciones de dichas experiencias. El etnógrafo crítico cuestiona las estructuras pedagógicas del capitalismo, usando la pedagogía radical para socavar la autoridad de sus argumentos ideológicos centrales.



Richard Rorty aborda la voracidad de Washington en relación con la guerra contra Irak en Estados Unidos a finales del otoño de 2002:

“Algunos días Washington nos dice que tenemos que perseguir a Irak por razones que estaban presentes antes del 9/11, y son completamente independientes de ese evento. Otros días se nos dice que el plan para deshacerse de Saddam Hussein es parte de la ‘guerra contra el terrorismo’, que comenzó el 9/11. Esta rápida alteración produce una falta de definición que ayuda a ocultar el hecho de que ninguno de los dos argumentos para atacar a Irak ha sido presentado en términos que justifiquen el tipo de resolución (equivalente a una Ley de Poderes de Guerra...) que un Congreso sin sustento estuvo, a partir de este escrito, a punto de hacerse a un lado” (2002: 11).

Al interrogar críticamente los argumentos de la administración, Rorty expone las contradicciones en su posición ideológica. Este desmoronamiento de la pedagogía oficial crea el espacio para la protesta, conectando lo personal y lo político en actos de resistencia.

La columnista Maureen Dowd, del New York Times, comenta el discurso político en Washington, justo después que la Cámara y el Senado votaron a favor de dar poderes de guerra en Irak al presidente. Ella señala que:

“Este siempre ha sido el lugar donde la gente dice lo contrario de lo que quiere decir. Pero la semana pasada la capital se elevó a nuevas alturas orwellianas... Bush dijo que necesitaba el apoyo del Congreso para ganar en la ONU, pero él quiere fracasar en la ONU para poder instalar a su propio MacArthur como virrey de Irak... Los demócratas estaban desesperados para dejar la guerra atrás, así que la pusieron delante de ellos... La Senadora Hillary Rodham Clinton votó a favor de permitir que el presidente usara la fuerza en Irak porque no quería que el presidente usara la fuerza en Irak... La CIA dice que Saddam usará sus armas repugnantes contra nosotros sólo si piensa que no tiene nada que perder. Así que la Casa Blanca deja escapar datos sobre sus planes en la ocupación de Irak, no dejándole a Saddam nada que perder” (2002: 13).

Retomando a Tyler (1986), Diawara (1986), y Conquergood (1998), he sugerido que los discursos de la autoetnografía posmoderna proporcionan un marco contra el cual todas las demás formas de escribir sobre la política de lo popular bajo los regímenes del capitalismo global, son juzgadas (Denzin, 1997; ver Tyler, 1986: 122). Dentro de este modelo, los estudios culturales pedagógicos performativos se vuelven autoetnográficos. El autoetnógrafo se convierte en una versión del *flaneur/flaneuse* reflexivo de McLaren (1997a) y el *bricoleur* crítico de Kincheloe (2002), el "etnógrafo primordial", que vive en "una cultura postmoderna, post-

organizada, en el marco del capitalismo tardío" (McLaren, 1997a: 144), y funciona como un teórico crítico, un etnógrafo urbano, un agente etnográfico, un teórico social marxista (McLaren, 1997a).

Escuchemos a McLaren:

"Jueves, 09 de mayo de 1996, Florianópolis, Brasil

Cada vez que doy un discurso aquí me doy cuenta de cuán parcial es mi conocimiento en comparación a los estudiantes o a los trabajadores. Hoy, durante mi visita al padre Wilson, me fue recordada la terrible belleza de la gente de la *favela*... El padre Wilson me cocinó un guiso de pescado maravilloso. Los neumáticos de su coche han sido cortados con navajas recientemente, las ventanas vandalizadas... El padre Wilson no es popular entre los narcotraficantes de las *favelas*" [cursivas en el original] (1997a: 172).

El autoetnógrafo performativo radical se desempeña como un crítico cultural, una versión del antihéroe moderno "que refleja una situación externa extrema a través de [su] propia posición extrema. Su [Autoetnografía] se convierte en el diagnóstico, no sólo de él o ella misma sino de una fase de la historia" (Spender, 1984: ix). Como *flaneur/flaneuse* reflexiva o *bricoleur*, la conducta de quien hace autoetnografía crítica se justifica porque no trata de abordar la historia de caso o historia de vida de un solo individuo. En el contexto de la historia, la autoetnografía se convierte en el "dial del instrumento que registra los efectos de una etapa particular de la civilización sobre una persona civilizada" (Spender, 1984: ix). La autoetnografía es a la vez dial e instrumento.

El autoetnógrafo se erige como un singular universal, una instancia de las experiencias sociales más universales. Este sujeto se encuentra "resumido y por esta razón está universalizado por su época, se pone en marcha al reproducirse como una singularidad" (Sartre, 1963: ix). Cada persona es como cualquier otra persona, pero como ninguna otra persona. El autoetnógrafo inscribe las experiencias de un momento histórico, universalizando esas experiencias, y sus efectos singulares, en una vida particular.

Usando la imaginación crítica, el autoetnógrafo está teóricamente informado por corrientes postestructurales y posmodernas. Existe un compromiso de conectar la etnografía crítica con cuestiones que giran en torno a la política cultural y el desarrollo de políticas públicas.

El compromiso, como argumenta McLaren, es una teoría de la praxis que tiene un propósito, "guiado por la reflexión crítica y un compromiso con la praxis

revolucionaria" (1997b: 170). Este compromiso implica un rechazo de las lógicas históricas y culturales y narrativas que excluyen a aquellos que han sido marginados anteriormente. Esta es una etnografía performativa reflexiva. Privilegia múltiples posiciones del sujeto, cuestiona su propia autoridad, y pone en duda las narrativas que privilegian un conjunto de procesos y secuencias históricas sobre otras (McLaren, 1997b).

### **Una crítica reflexiva de la etnografía crítica reflexiva**

Bourdieu y Wacquant (1992), Carspecken (1996), Kincheloe y McLaren (2000), Foley (2002), Willis (2000), Willis y Trondman (2000), Burawoy (1998, 2000), y Visweswaran (1994) hablan favorablemente sobre una etnografía crítica reflexiva y global. El concepto de reflexividad es fundamental para este discurso. Foley (2002), Marcus (1998), y B. Tedlock (2000) distinguen al menos tres tipos de etnografía reflexiva. La primera es una reflexividad confesional. Quien escribe se niega a hacer una distinción entre el yo y el otro, creando el espacio para la autoetnografía en el desarrollo de teorías e investigaciones feministas, raciales e indígenas (Foley, 2002: 475).

El segundo tipo de reflexividad es teórico, y se asocia con la obra de Bourdieu y Wacquant (1992), quienes abogan por una sociología epistemológicamente reflexiva y una etnografía basada en las prácticas culturales cotidianas. El sociólogo trabaja de ida y vuelta entre la teoría y el trabajo de campo, cultivando una reflexividad teórica que produce un relato distante, objetivo y autoritario del mundo bajo estudio (Foley, 2002). Esta forma de reflexividad cuestiona el valor de la autoetnografía, sugiriendo que se trata de una textualidad poco profunda (Foley, 2002).

Burawoy busca un método de casos reflexivo y extendido, que lleve a los observadores al campo durante largos períodos de tiempo, a través de múltiples sitios. En el proceso, los etnógrafos aprenden a moverse entre los procesos macro y micro, desarrollando teoría fundamentada en los datos (Burawoy, 2000). Willis y Trondman, influenciados por Bourdieu, demandan una metodología teóricamente informada para desarrollar etnografía (TIME). También basado en datos etnográficos, este enfoque reflexivo insiste en el registro de la experiencia vivida, trayendo esa experiencia a una "relación productiva, pero sin pretensiones de 'teoría'... el criterio de relevancia es fundamental en relación a los datos a los efectos de la iluminación" (2000: 12). Tal iluminación produce una experiencia de descubrimiento, y se convierte en el catalizador de la "auto-reflexividad y el auto-examen" (2002: 14). El investigador



mantiene una auto-reflexividad que hace hincapié en la historia y la biografía, produciendo relatos etnográficos objetivos tan rigurosos como sea posible (Willis, 2000).

Carspecken (1996) ofrece un modelo elegante para la etnografía crítica que despliega una epistemología crítica y reflexiva que implica la recopilación de datos monológicos, la generación de datos dialógicos, el descubrimiento de sistemas de relaciones, y el uso de dichos sistemas de relaciones al explicar los hallazgos. En el modelo de Carspecken, la verdad es juzgada en términos de un conjunto de normas reguladoras que se deben cumplir para que una declaración sea juzgada como veraz.

Un tercer tipo de reflexividad es desarrollado por Visweswaran (1994), que complejiza el panorama al poner en cuestión la noción de una etnografía objetiva y reflexiva. Ella critica el enfoque etnográfico reflexivo y normativo que supone un observador y un sujeto observado con identidades estables. Ella contrasta esta postura con la de la etnografía deconstructivista, en la que el observador se niega a presumir una identidad estable para sí mismo y para otros. Si la etnografía reflexiva de Carspecken cuestiona su propia autoridad, la etnografía deconstructiva de Visweswaran "pierde su autoridad" (Kincheloe y McLaren, 2000: 301). La reflexividad deconstructiva es posmoderna, confesional, crítica y intertextual.

Foley se puede leer como una ampliación a lo que propone Visweswaran. Él se llama a sí mismo un etnógrafo realista, crítico y reflexivo. A diferencia de Carspecken, tiene poco interés en el desarrollo de un método científico fundamental para su etnografía. Él dice:

"Yo estoy mucho más interesado en ampliar la noción de crítica cultural recurriendo a los géneros de la autobiografía, el nuevo periodismo, la literatura de viajes y la ficción. El desarrollo de epistemologías y prácticas textuales basadas en estos géneros, nos ayudará a crear formas de narración etnográfica más públicas y útiles" (Foley, 2002: 486).

Aún así, Foley está contenido en un marco científico. Afirma que su ciencia aún "se basaría en un extenso y sistemático trabajo de campo, hablando desde un punto de vista históricamente situado" (2002: 486). Esta ciencia "sería altamente reflexiva... seguiría utilizando una epistemología abductiva cuasi-científica, o lo que Paul Willis ahora llama una 'imaginación etnográfica'... Pero también busco aprovechar la introspección y la emoción en la manera en que lo hacen los autoetnógrafos y los académicos que abordan temas étnicos e indígenas" (2002: 487). Para él, este "enfoque ecléctico ayuda a producir narraciones realistas que son mucho más

accesibles... Siento una gran necesidad de comunicarme con la gente común" (2002: 487).

No es suficiente querer comunicarse con la gente común. Esa ya no es una opción. El etnógrafo performativo crítico se ha comprometido con la producción de textos que son co-construidos en mundos política y personalmente problemáticos de la vida cotidiana. Este etnógrafo no utiliza palabras como datos u objetividad. Estas palabras llevan las huellas de la ciencia, el objetivismo y el conocimiento producido por las disciplinas, no por la gente común. La reflexividad teórica de Bourdieu, junto con la imaginación etnográfica de Willis, pueden producir resultados que satisfagan el teórico social individual, pero estos resultados tienen poco lugar en las prácticas pedagógicas de la etnografía performativa.

El etnógrafo posmoderno de McLaren no cae en esas trampas lingüísticas. El etnógrafo crítico y reflexivo de McLaren se encuentra embebido en el mundo de la praxis y actúa como un agente de cambio, se aferra a una pedagogía radical, a una visión utópica militante que no aparece en el grupo más voluminoso de etnógrafos reflexivos, contemporáneos y científicamente orientados.

McLaren propone el tipo de etnografía y pedagogía crítica que los estudios culturales actuales necesitaban.

### **Pedagogía performativa crítica**

Un compromiso con la pedagogía performativa crítica y la teoría crítica de la raza (CRT, por sus siglas en inglés) ofrece a los estudios culturales un impulso valioso para la crítica cultural militante y utópica. En *Actos Impuros*, Giroux llama a una visión práctica y performativa de la pedagogía, la política y los estudios culturales. Él va tras un proyecto interdisciplinario que permita a los teóricos y educadores formar una alianza progresista "conectada a una noción más amplia de la política cultural diseñada para una democracia racial, económica y política" (2000a: 128). Este proyecto se ancla en los mundos del dolor y la experiencia vivida y es responsable ante estos mundos. Se promulga una ética de respeto. Rechaza la negación tradicional por parte del mundo occidental y los académicos de dicho mundo al respeto, la humanidad, la autodeterminación, la ciudadanía y los derechos humanos de los pueblos indígenas (Smith, 1999).



## - Teoría crítica de la raza

Tal proyecto involucra un utopismo militante, un marxismo provisional sin garantías, y unos estudios culturales anticipatorios, comprometidos y provisionales. Tal proyecto no se ubica alejado del mundo contemporáneo, en sus múltiples versiones, incluyendo Occidente, el Tercer Mundo, los espacios morales, políticos y geográficos ocupados por los pueblos originarios y las personas del Cuarto Mundo, en posiciones marginales o liminales (Ladson-Billings, 2000). Más bien, este mundo se ubica estratégicamente en esos espacios liminales en donde las vidas están oprimidas y modificadas por las estructuras represivas del nuevo conservadurismo. Este proyecto presta especial atención a los aumentos dramáticos en todo el mundo de la violencia doméstica, las violaciones, el abuso infantil, los crímenes de odio, y la violencia dirigida a personas de color (Comaroff y Comaroff, 2001; Finley, 2003; Grossberg, 2001).

Extendiendo la teoría jurídica crítica, la teoría crítica de la raza teoriza la vida en estos espacios liminales, ofreciendo "estrategias pragmáticas para la transformación material y social" (Ladson-Billings, 2000: 264). La teoría crítica de la raza asume que el racismo y la supremacía blanca son las normas de la sociedad estadounidense. Los estudiosos críticos de la raza utilizan métodos performativos, narrativos autoetnográficos para descubrir las formas en las que el racismo opera en la vida diaria. La teoría crítica de la raza desafía a los neoliberales que sostienen que las personas de color han alcanzado los derechos civiles. Aquellos que argumentan que la cruzada por los derechos civiles es una lucha larga y lenta también son criticados. Los defensores de la teoría crítica de la raza argumentan que el racismo requiere un cambio social radical. El neoliberalismo y el liberalismo carecen de los mecanismos y la imaginación para lograr dicho cambio (Ladson-Billings, 2000). Los teóricos críticos de la raza sostienen que los blancos han sido los principales beneficiarios de la legislación de los derechos civiles.

Estratégicamente, la teoría crítica de la raza examina las formas en que la raza es puesta en escena, incluyendo las lógicas culturales y los actos performativos que inscriben y crean blancura y no-blancura (McLaren, 1997b; Roediger, 2002). En una era de globalización, y de identidades diaspóricas y post-nacionales, la línea de color ya no debería ser un problema, pero lamentablemente lo es (McLaren, 1997b).

- **Investigación acción performativa, participante**

Sobre la base de las tradiciones complejas vinculadas a la investigación-acción participativa (Fine *et al.*, 2003; Kemmis y McTaggart, 2000), así como el giro crítico en el discurso feminista y la creciente literatura por y para los pueblos indígenas (Smith, 1999), la pedagogía performativa crítica implementa un compromiso con la participación y la performance *con*, y no *para*, los miembros de la comunidad. Tomando a Fine *et al.* (2003), este proyecto se basa en el conocimiento local y la experiencia desarrollada en el fondo de las jerarquías sociales. Siguiendo a Smith (1999), el trabajo performativo y participativo honra y respeta el conocimiento, las costumbres y prácticas locales e incorpora los valores y creencias en una investigación acción performativa y participativa (Fine *et al.*, 2003).

El trabajo en esta tradición activista, performativa y participativa, devuelve a la comunidad, "creando un legado de investigación, un proceso de cambio, y recursos materiales para la transformación de las prácticas sociales" (Fine *et al.*, 2003: 177). A través de la performance y la participación, el investigador desarrolla un "modo participativo de conciencia" (Bishop, 1998: 208) y comprensión. Esto contribuye a un formato de investigación participante, e involucra al investigador como performer en las estructuras narrativas y la responsabilidad moral del grupo.

Este proyecto trabaja hacia fuera de la universidad y sus salones de clase, tratando a los espacios de la academia como esferas públicas críticas, como sitios de resistencia y empoderamiento (Giroux, 2000a). La pedagogía crítica se resiste a la creciente comercialización y mercantilización de la educación superior. Se opone a la penetración de los valores neoliberales en parques de investigación, aulas y planes de estudios.

Un compromiso con la pedagogía crítica en el aula puede ser una experiencia dialógica y empoderadora. Los espacios educativos se convierten en espacios sagrados. En ellos los estudiantes toman riesgos y hablan desde el corazón, utilizando sus propias experiencias como herramientas para forjar una conciencia crítica de la raza. El discurso crítico creado en esta esfera pública se toma luego en otras aulas, en otros espacios pedagógicos, en los que se piensa y experimenta un utopismo militante.

Como práctica performativa este proyecto interroga y crítica las narrativas culturales que hacen a las víctimas responsables de la violencia cultural e

interpersonal que experimentan. Estas narraciones culpan y victimizan a la víctima. Pero las narrativas performativas hacen más que celebrar la vida y las luchas de las personas que han vivido a través de la violencia y el abuso. Estas narrativas deben redirigirse a las estructuras que forman y producen la violencia de la que se trate. Pedagógicamente, lo performativo es político y centrado en el poder. Las performances se encuentran dentro de su momento histórico, y ponen su atención en el juego del poder y la ideología. Se convierten en una manera de criticar la política, y son una forma de analizar cómo la cultura opera pedagógicamente para producir y reproducir víctimas.

Pedagógica, e ideológicamente, lo performativo se convierte en un acto de hacer (Giroux, 2000a), una manera dialógica de estar en el mundo, de situar las performances en las situaciones concretas del presente. Lo performativo se convierte en una manera de interrogar cómo "los objetos, discursos y prácticas construyen posibilidades y limitaciones en la ciudadanía" (Nelson y Gaonkar, 1996: 7; también citado en Giroux, 2000a: 134). Esta posición conecta lo biográfico y lo personal a lo pedagógico y lo performativo. Ubica la crítica cultural en la identidad de un ciudadano crítico, una persona que colabora con otras personas en la proyectos de acciones participativas que promulgan visiones democráticas militantes de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral (Giroux, 2000a). Estos intelectuales públicos llevan a cabo pedagogías performativas críticas. Como ciudadanos preocupados, trabajando con otros, ellos toman posiciones sobre los temas críticos actuales, entendiendo que no puede haber una verdadera democracia sin crítica y una oposición genuina (Giroux, 2000a; véase también Bourdieu, 1999: 8).

Al mismo tiempo, la pedagogía democrática radical requiere académicos ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la toma de riesgos, personas dispuestas a actuar en situaciones en que el resultado no se pueda predecir de antemano.

En tales situaciones, puede ser pensada y puesta en práctica una política de nuevas posibilidades. Sin embargo, en estos espacios pedagógicos no hay líderes y seguidores; sólo hay copartícipes, personas que trabajan en forma conjunta para desarrollar nuevas líneas de acción, nuevas historias y narrativas en un esfuerzo de colaboración (Bishop, 1998).

Consideremos los siguientes extractos del poema de Susan Finley (2000), "El sueño del niño". Este poema se extrae de un trabajo más extenso, la historia de la vida de Finley. Un proyecto de investigación con basamento artístico sobre jóvenes sin hogar. Como proyecto performativo de acción participativa, Finley representó su



comprensión de la vida en la calle y las personas sin hogar, en cuentos y poemas que luego compartiría con los participantes, incluyendo actuaciones en lugares públicos, tales como escuelas y reuniones con jóvenes de la calle, y padres de niños desaparecidos. El poema cuenta con fragmentos de entrevistas, descripciones de situaciones de vida, y un poema más corto "¿Es esta mi vida?", que se incluye en el poema extendido. Este poema expresa las vivencias de una joven mujer sin hogar. En estas líneas, Finley-como-poeta y su compañero de viaje forjan una nueva narrativa.

"El sueño del niño

Hey ¿Qué Pasa?<sup>2</sup> Acabo de salir de la cárcel aquí en Austin  
Escribí un poema mientras estaba en la cárcel y decidí enviarle una copia  
por correo. Una chica joven escribe un poema triste.  
¿Es esta mi vida?  
De vez en cuando me despierto y me pregunto '¿qué estoy haciendo?'  
Las calles realmente se convirtieron en mi casa... Monedas, sobras, o  
simplemente nada...  
El alcohol me trata bien. Sonríe. 'Es bueno para usted también'. Sonríe...  
La luz de la mañana se cuela a través de los listones clavados  
descuidadamente sobre los marcos sin vidrios  
formando patrones de luz en el suelo oscuro y manchado. Ella se estira  
felonamente al calor del sol...  
Apoyada en un codo alcanza una botella: El alcohol me trata bien.  
'Sonríe. Es bueno para ti también'".

Hacer etnografía performativa políticamente significa poner la imaginación sociológica crítica a trabajar. Este trabajo involucra pedagogías de esperanza y libertad. Los estudios culturales performativos promulgan estas pedagogías reflexivas. Estas prácticas requieren una ética performativa, el cual es un tema para otro día (véase Denzin, 2003, Capítulo 14).

### Referencias bibliográficas

- ARONOWITZ, Stanley. (1998). Introduction. En Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (pp. 1–9). Boulder: Roman & Littlefield.
- BISHOP, Russell. (1998). "Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: a Maori approach to creating knowledge." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, 199–219.
- BOURDIEU, Pierre. (1999). *Acts of resistance*. New York: New Press.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.



- BURAWOY, Michael. (1998). "The extended case method." *Sociological Theory*, 16, 4–33.
- BURAWOY, Michael. (2000). Introduction: reaching for the global. En Michael Burawoy, Joseph A. Blum, Sheba George, Zsuzsa Gille, Teresa Gowan, Lynne Haney, Maren Klawiter, Steven H. Lopez, Sean O Riain y Millie Thayer, *Global Ethnography*, (pp. 1–40). Berkeley, CA: University of California Press.
- BUTLER, Judith. (1997). *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- CARSPECKEN, Phil Francis. (1996). *Critical ethnography educational research*. New York: Routledge.
- CARSPECKEN, Phil Francis. (1999). *Four scenes for posing the question of meaning and other essays in critical philosophy and critical methodology*. New York: Peter Lang.
- CHOMSKY, Noam y HERMAN, Edward. (2002). *Manufacturing consent: the political economy of mass media*. New York: Pantheon.
- CHRISTIANS, Clifford. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 133–152). Thousand Oaks, CA: Sage.
- COMAROFF, Jean y COMAROFF, John L. (2001). Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming. En Jean Comaroff y John L. Gomaroff (Eds.), *Millennial capitalism and the culture of neoliberalism* (pp. 1–56). Durham, NC: Duke University Press.
- CONQUERGOOD, Dwight. (1998). Beyond the text: toward a performative cultural politics. En Sheron J. Dailey (Ed.), *The future of performance studies: visions and revisions* (pp. 25–36). Annadale, VA: National Communication Association.
- DENZIN, Norman K. (1997). *Interpretive ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DENZIN, Norman K. (2002). *Reading race: Hollywood and the cinema of racial violence*. London: Sage.
- DENZIN, Norman K. (2003a). "Reading and writing performance." *Qualitative Research*, 3: 243-268.
- DENZIN, Norman K. (2003b). *Performance [auto] ethnography: critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonne S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En Norman K. Denzin and Yvonne S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 1–29). Thousand Oaks, CA: Sage.



- DEWEY, John. (1930). *Human nature and conduct*. New York: Modern Library. (Versión original 1922).
- DIAWARA, Mantha. (1996). Black studies, cultural studies: performative acts. En John Storey (Ed.), *What is cultural studies*, (pp. 300–306). London: Arnold.
- DOWD, Maureen. (13 de octubre de 2002). Texas on the Tigris. *New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2002/10/13/opinion/13DOWD.html>
- FINE, Michelle. (2002). “The mourning after.” *Qualitative Inquiry*, 8, 136–145.
- FINE, Michelle; TORRE, Maria Elena; BOUDIN, Kathy; BOWEN, Iris; CLARK, Judith; HYLTON, Donna; MIGDALIA MARTINEZ, Missy; ROBERTS, Rosemarie A.; SMART, Pamela y UPEGUI, Debora. (2003). Participatory action research: from within and beyond prison bars. En Paul M. Camic, Jean E. Rhodes, y Lucy Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*, (pp. 173–198). Washington DC: American Psychological Association Books.
- FINLEY, Susan. (2000). “‘Dream Child’: the role of poetic dialogue in homeless research”. *Qualitative Inquiry*, 6, 432–434.
- FINLEY, Susan. (2003). “Ads-based inquiry in QI: seven years from crisis to guerrilla warfare”. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 281-296.
- FOLEY, Doug. (2002). “Critical ethnography: the reflexive turn.” *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 469–490.
- FRASER, Nancy. (1993). “Clintonism, welfare, and the antisocial wage: the emergence of a neoliberal imaginary”. *Rethinking Marxism*, 6, 9–23.
- FREIRE, Paulo. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Boulder: Roman & Littlefield.
- FREIRE, Paulo. (1999). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- FREIRE, Paulo. (2001). *Pedagogy of the oppressed* (30<sup>th</sup> anniversary ed.). New York: Continuum.
- GIROUX, Henry. (2000a). *Impure acts: the practical politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- GIROUX, Henry. (2000b). *Stealing innocence: corporate culture’s war on children*. New York: Palgrave.
- GIROUX, Henry. (2001). *Public spaces, private lives*. Lanham, Maryland: Roman & Littlefield.
- GIROUX, Henry. (2003). *The abandoned generation: democracy beyond the culture of fear*. New York: Palgrave.

- GLASS, Ronald David. (2001). "On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of liberation education". *Educational Researcher*, 30, 15–25.
- GRANDY, Sandy. (2000). "American Indian identity and intellectualism: the quest for a new red pedagogy". *Qualitative Studies in Education*, 13, 343–360.
- KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robin. (2000). Participatory action research. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 567–606). Thousand Oaks, CA: Sage.
- KINCHELOE, Joe L., y MCLAREN, Peter. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 279–314). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LACLAU, Ernesto. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. (2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 257–278). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LINCOLN, Yvonna S. y CANNELLA, Gaile. (2002). Qualitative research and the radical right: cats and dogs and other natural enemies. Annual Meetings of the American Education Research Association, New Orleans, LA, 1–5 abril.
- MADISON, D. Soyini. (1998). *Performances, personal narratives, and the politics of possibility*. En Sheron J. Dailey (Ed.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, (pp. 276–286). Annadale, VA: National Communication Association.
- MARCUS, George E. (1994). *What comes (just) after 'post'? The case of ethnography*. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 563–574). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MARCUS, George. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton, NJ: University of Princeton Press.
- MARX, Karl. (1983). Theses on Feuerbach. En E. Kamenka (Ed.), *The portable Karl Marx*, (pp. 155–3158). New York: Penguin Books. (Versión original 1888).
- MCLAREN, Peter. (1997a). The ethnographer as postmodern flaneur: critical reflexivity and posthybridity as narrative engagement. En William G. Tierney e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: re-framing the narrative voice*, (pp. 143–177). Albany: State University of New York Press.
- MCLAREN, Peter. (1997b). *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview.

- MCLAREN, Peter. (1998a). "Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education". *Educational Theory*, 48, 431–462.
- MCLAREN, Peter. (1998b). Whiteness is . . . the struggle for postcolonial hybridity. En J. L. Kincheloe, S. Steinberg, N. Rodriguez, y R. Chennault (Eds.), *White reign: deploying whiteness in America*, (pp. 63–75). New York: St. Martin's.
- MCLAREN, Peter. (1999). *Schooling as ritual performance*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- MCLAREN, Peter. (2001). "Che Guevara, Paulo Freire, and the politics of hope: reclaiming critical pedagogy". *Cultural Studies—Critical Methodologies*, 1, 108–131.
- MEAD, George Herbert. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press.
- NELSON, Cary, y PARAMESHWAR GAONKAR, Dilip. (1996). Cultural studies and the politics of disciplinarity. En Cary Nelson y Dilip Parameshwar Gaonkar (Eds.), *Disciplinary and dissent in cultural studies*, (pp. 1–22). New York: Routledge.
- PARKER, Laurence. (1998). "Race is . . . race ain't: an exploration of the utility of critical race theory in qualitative research in education". *Qualitative Studies in Education*, 11, 43–55.
- PARKER, Laurence; DEYHLE, Donna; VILLENAS, Sofia y CROSLAND NEBEKER, Kristin. (1998). "Guest editor's introduction: critical race theory and qualitative studies in education". *Qualitative Studies in Education*, 11, 5–6.
- POLLOCK, Della. (1998a). Performing writing. En Peggy Phelan y Jill Lane (Eds), *The ends of performance*, (pp. 73–103). New York: New York University Press.
- POLLOCK, Della. (1998b). A response to Dwight Conquergood's essay: "Beyond the text: towards a performative cultural politics". En Sheron J. Dailey (Ed.), *The future of performance studies: visions and revisions*, (pp. 37–46). Annadale, VA: National Communication Association.
- ROEDIGER, David, (2002). *Colored white: transcending the racial past*. Berkeley, CA: University of California Press.
- RORTY, Richard. (21 de octubre de 2002). Fighting terrorism with democracy. *The Nation*, pp. 11–14.
- SARTRE, Jean-Paul. (1963). *Search for a method*. New York: Knopf.
- SHAYELSON, Richard J. y TOWNE, Lisa. (Eds.). (2002). *Scientific research in education: Committee on Scientific Principles for Education Research*. Washington. DC: National Academy Press.

- SMITH, Linda Tuhiwai. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Dunedin, New Zealand: University of Otago Press.
- SPENDER, Stephen. (1984). Introduction. En Malcolm Lowry, *Under the Volcano*, (pp. vii–xxii). New York: New American Library. (Versión original 1947).
- TEDLOCK, Barbara. (2000). Ethnography and ethnographic representation. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 455–486). Thousand Oaks, CA: Sage.
- TYLER, Stephen. (1986). Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document. En James Clifford y George E. Marcus (Eds.), *Writing culture*, (pp. 122–140). Berkeley, CA: University of California Press.
- VISWESWARAN, Kamala. (1994). *Fictions of feminist ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WEST, Cornel. (1993). *Beyond eurocentrism and multiculturalism*. Monroe, ME: Common Courage Press.
- WILLIS, Paul. (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge, UK: Polity.
- WRIGHT MILLS, Charles. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford.
- WRIGHT MILLS, Charles. (1963). *Power, politics, and people: the collected essays of C. Wright Mills*. New York: Ballantine.

---

## Notas

<sup>1</sup> Publicado por primera vez en idioma inglés: Denzin, Norman (2003). "Performing [auto] ethnography politically". *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 25, 257-78. Reproducido con el amable permiso del autor y los editores. Traducción al español por Alejandra Martínez y María Marta Andreatta.

<sup>2</sup> N. de las T.: en español en el original.

Fecha de recepción: 09 de abril de 2015. Fecha de aceptación: 01 de junio de 2015.